

Mot eit moderne norskfag
- ein studie i norskfagets tekstmgrep

av

Magne Rogne

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(ph.d.)



Det humanistiske fakultetet
Institutt for kultur- og språkvitskap
Ph.d.-programmet i Lesevitskap
2012

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
Noreg
www.uis.no

© 2012 Magne Rogne

ISSN: 1890-1387

ISBN: 978-82-7644-482-7

Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 152

Takk

Ein stor takk går til hovudrettleiaren min, professor Bjørn Kvalsvik Nicolaysen ved Universitetet i Stavanger, både for mange inspirerende faglege samtalar og verdfulle rettleingar på ei rekkje tekstutkast.

Medrettleiar professor Martin Engebretsen ved Universitetet i Agder skal òg ha mange takk for grundige tilbakemeldingar og gode faglege råd.

Pål Hamre ved Høgskulen i Volda har både lese korrektur og kome med ulike innspel til arbeidet med avhandlinga. Eg er takksam for det.

Ein takk går òg til norsk- og nordiskmiljøet ved Universitetet i Stavanger. Alle der har teke godt imot meg når eg har hatt hug til ein fagprat.

Elles vil eg takke foreldra mine og ei rekkje gode norsklærarar i ulike skuleslag på Sunnmøre som har gitt meg ein lesehunger som vonleg syner igjen i avhandlinga.

Til slutt vil eg takke Kjersti, Lars Oddbjørn og Amund for å styre tankane mine i andre retningar enn avhandlingsarbeid. Det har vore både godt og viktig.

Stavanger, oktober 2011

Magne Rogne

INNHALD

Del I Innleiing	1
1. Introduksjon	3
1.1 Bakgrunn: norskfaget i utvikling.....	4
1.2 Tilnærmingar til faget.....	6
1.3 Problemstillingar	8
1.4 Oppbygginga av avhandlinga	10
2. Forskingsfeltet.....	13
2.1 Faghistorie.....	15
2.2 Skriveforskning/tekstproduksjon	18
2.3 Leseforskning/tekstresepsjon	29
2.4 Læreplanforskning	33
2.5 Læremiddelforskning	35
2.6 Klasseromsforskning.....	37
2.7 Oppsummering	41
2.8 Anna forskning	42
2.9 Min posisjon i forskingsfeltet.....	43
3. Teoretiske perspektiv	45
3.1 Multiliteracies.....	45
3.1.1 Læringsteoretiske tilnærmingar.....	50
3.2 Sosialesemiotikken.....	54
3.3 Norskdidaktikken	59
3.3.1 Utvikling av tekstkompetanse	64
3.4 Bruken av teorien i avhandlinga.....	67
4. Materiale og metode.....	69

4.1 Materiale.....	69
4.2 Metodisk tilnærming	76
4.3 Metodiske atterhald	80
4.4 Validitet og erkjenningssinteresse	84
5. Presentasjon av artiklane	89
5.1 Artikkel I: ”Omgrepet tekst i skulen. Ei tverrvitskapleg tilnærming”.....	89
5.2 Artikkel II: ”Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane”	90
5.3 Artikkel III: ”Lærarutdanninga – ei bremse for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget”	91
5.4 Artikkel IV: ”Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde”	92
5.5 Artikkel V: ”Digital deltakarkultur i norskfaget? Analysar av fem norskfaglege nettstader”	93
Del II Artiklar I-V	95
Del III Oppdatering, drøfting og konklusjon	103
6. Utviklinga i lærarutdanningane	105
6.1 Nordisk med tillegg av PPU	105
6.2 Grunnskulelærarutdanningane	111
7. Norskdidaktiske utfordringar	115
7.1 Stivna literacy-praksisar	118
7.2 Norskfaget som ”O-fag”	120
7.3 Multimodalitetsforståing som faglim og fagleg beredskap	124
7.4 Veggen vidare	126
7.4.1 Vidare forskning.....	131

8. Eit moderne norskfag	135
Summary	139
Litteratur	159

Del I Innleiing

1. Introduksjon

Denne avhandlinga tek føre seg tilhøvet mellom norskfaget og den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet. Den tekstkulturelle utviklinga har skote fart med innføringa av digital teknologi. Bruken av mellom anna PC, Internett, lesebrett og smarttelefonar har ført til radikale endringar i måten dei fleste av oss brukar tekstar – det vil seie korleis me les, produserer og distribuerer dei. Den faglege utviklinga med blant anna skifte i fokus frå språket som system til språket i bruk, har òg ført til auka merksemd rundt samspelet mellom språket og andre teiknsystem.¹ Desse to utviklingsdraga – knytt til samfunn og fag – heng sjølvsagt i hop, og dei har òg endra synet mange har på kva ein *tekst* kan vere. I norskfaget har ein lenge talt om eit *utvida tekstomgrep*, der ein inkluderer bilete, lyd og så vidare, utan at det nødvendigvis har vore konsekvent innarbeidd i opplæringa.

Det viktigaste forskingsspørsmålet i avhandlinga er sentrert rundt kva tilhøve norskfaget har til dei tekstkulturelle endringane i samfunnet, ut i frå ei forståing av at dette er essensielt både for at elevane skal kunne nå overordna mål med undervisninga knytt til mellom anna deltaking i samfunnet, og for faget sin posisjon i skuleverket. Hovudfokus ligg på norskfaget i vidaregåande skule, særleg Vg1, men norsklærarutdanningane er òg inkludert i granskingane. Materialet

¹ Jf. Krogh 2003:13

består av læreplanar, rammeplanar, studieplanar, lærebøker og norskfaglege nettstader.

I avhandlinga blir sosialsemiotikkens tekstomgrep, med særleg vekt på multimodalitetsteori, argumentert for som eit mogleg samanbindande element i norskfaget som òg kan fungere som ein fagleg beredskap slik at faget er i stand til å ta opp i seg framtidige tekstkulturelle endringar.

Avhandlinga er skriven innanfor det norskdidaktiske forskingsfeltet, og ambisjonen med arbeidet har difor ikkje berre vore å yte tilskot til vitskapsfeltet, men òg å skrive på ein slik måte at norsklærarane kan ha praktisk nytte av funna i sitt arbeid.

1.1 Bakgrunn: norskfaget i utvikling

Då elevar og lærarar møtte til nytt skuleår hausten 2006, fekk nok mange seg ei overrasking, ettersom læreplanen i norsk (LK06) inneheldt eit nytt hovudområde. ”Muntlige tekster”, ”Skriftlige tekster” og ”Språk og kultur” var kjende emne, men kva var ”Sammensatte tekster”? Og kvifor skulle det framhevast med status som eige hovudområde?

Det første spørsmålet kunne dei finne svar på i innleiinga av norskplanen:

Hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter

Introduksjon

både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster.²

Svaret på det andre spørsmålet var det nok litt vanskelegare å få innsikt i, men i alle fall ein del lærarar kjende sannsynlegvis til rapporten ”Framtidas norskfag” som hadde kome i januar same året. Der kunne ein mellom anna lese at

Utviklinga og utbreiinga av IKT set preg på skole og opplæring på mange måtar. Gjennom Kunnskapsløftet har digital kompetanse blitt ein grunnleggande dugleik som skal integrerast i alle fag. Den nye norskplanen byggjer på eit utvida tekstomgrep som innlemmer også digitale og multimodale tekstar i norskfaget. Barn og unge i dagens samfunn har også eit mangfald av opplevingar med digitale medium i fritida, til dels med ein heilt annan profil enn den bruken dei kjenner frå skolen. Desse tre forholda har stor innverknad på norskundervisninga på alle nivå.³

Og vidare at

[...] informasjons- og kommunikasjonsteknologien [er] i ferd med å endre rammevilkåra i skolen, om enn ikkje så raskt som UFD har rekna med i *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Ved dei skolane som verkeleg har satsa på pedagogisk bruk av IKT, har ein sett at teknologien har potensial til å endre skolekvardagen

² Utdanningsdirektoratet 2006a:42. Seinare vart denne setninga lagt til i ein revisjon som skulle styrkje leseperspektivet i heile planen: ”Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten.” (Utdanningsdirektoratet 2008)

³ Utdanningsdirektoratet 2006b:20

(http://www.udir.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf)

djuptgripande på mange nivå, både med omsyn til kommunikasjonsformer, organisering av skolekvardagen, nye elevroller, nye læringsprosessar og nye tekstformer. Aktiv og bevisst bruk av IKT i opplæringa fører til meir utforskande arbeidsmåtar, meir samarbeid og meir tekstproduksjon.⁴

Det var i denne konteksten eg utvikla og fekk støtte til eit doktorgradsprosjekt i lesevitenskap. Som norsklærer i den vidaregåande skulen og lærarutdannar i norsk hadde eg blitt interessert i tilhøvet mellom norskfaget og den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet elles. I nokre tilfelle verka avstanden urimeleg stor – til dømes sat elevar og studentar og streva med gjennomslagspapir til eksamen, utan korkje digitale tekstredigeringsmoglegheiter, retteprogram eller internett-tilgang som vart rekna som sjølvsgde reiskapar i andre delar av samfunnet. Samstundes tyda nye moment i læreplanen på at norskfaget faktisk var i stand til å utvikle seg, og eg kjende nokre norsklærarar som entusiastisk brukte den nyaste og mest avanserte informasjons- og kommunikasjonsteknologien i undervisninga. Norskfaget var med andre ord i ein endringsprosess, men i kva grad og korleis det endra seg, visste ein ikkje nok om. Spørsmålet vart då korleis eit forskingsprosjekt på best mogleg måte kunne kaste lys over det.

1.2 Tilnærmingar til faget

For skulefag er det i didaktikken vanleg å skilje mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Den første er knytt til

⁴ Utdanningsdirektoratet 2006b:48
(http://www.udir.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf)

styringsdokument (særleg læreplanar) og didaktisk-metodisk litteratur, medan den andre er knytt til konkret lærestoff (lærebøker og oppgåver) og klasseromspraksis.⁵ Avstanden mellom desse arenaene kan vere stor, og det vil difor vere ein fordel å kunne undersøkje norskfaget på begge to.⁶ Den tydelege endringsviljen ein ser i den nye læreplanen, og det at ein no for første gang fekk ein fellesplan for heile det 13.-årige skuleløpet, gjer det særleg interessant å velje denne delen av formuleringsarenaen som studieobjekt.

I ei reformtid vil læremidla vere den mest gunstige delen av realiseringsarenaen å studere, sidan ei undersøking av klasseromspraksisen vil vere meir interessant etter nokre år, når den nye læreplanen er skikkeleg innarbeidd. Det er i tillegg vanleg at det blir lagt stor vekt på utvikling av nye læremiddel når det kjem ein ny læreplan. Dessutan er både læremidla og læraren svært avgjerande for det som skjer i klasserommet.⁷ Det siste gjer aktuelt å trekkje inn studiefaget og lærarutdanningane, men her òg gjennom planar og pensumlister som styrer desse utdanningane. For å få fram utviklingsaspekta vil faghistoriske tilnærmingar vere nødvendige, i tillegg til dei synkrone undersøkingane.

⁵ Jf. Moslet 2001:19

⁶ Jf. Gundem 1990:110-116; Imsen 1997:160ff

⁷ Skjelbred mfl. 2005:73f ; Haug 2010:242ff

1.3 Problemstillingar

Hovudproblemstillinga i forskingsarbeidet har vore slik:

- Korleis greier skulefaget norsk å ta opp i seg sentrale tekst-kulturelle endringar i samfunnet?

Med ”skulefaget norsk” er det her meint norskfaget i grunnskulen og vidaregåande opplæring generelt, men med eit spesielt nedslag på Vg1 når det gjeld læremiddelanalysar.⁸ Studiefaget og lærarutdanningane er inkluderte på grunn av den indirekte påverkinga desse kan ha på skulefaget. Dei tekstkulturelle endringane er, som me skal sjå seinare, knytte både til utvikling av teknologi og til sosiale handlingsmønster. Vektlegginga av samanhengen mellom norskfaget og samfunnsendring plasserer prosjektet innanfor det norskdidaktiske forskingsfeltet.

For å støtte opp om hovudproblemstillinga har desse delproblemstillingane vore undersøkte:

- Korleis har tekstomgrepet utvikla seg i norskplanane, og er denne utviklinga føremålstenleg i høve til den funksjonen faget skal ha i skulen?
- Dekkjer studiefaget nordisk og lærarutdanningane feltet ”Sammensatte tekster” på ein måte som står i samsvar med vektlegginga i LK06?
- Er lærebøkene i norskfaget i samsvar med læreplanen når det gjeld hovudområdet ”Sammensatte tekster”?

⁸ Dette er spesifisert nærmare i kapittel 4.

- Kan nettstadene til norskbøkene seiast å kompensere for svakheitene til sine respektive bøker på feltet digitale tekstar?

Desse problemstillingane har vorte noko justerte i høve til den opphavlege planen. Det historiske perspektivet blir i hovudsak knytt til læreplananalysane, sidan ein gjennomgang av eldre læreverk viste at det hadde skjedd lite med tekstsynet i desse. Tilsvarende vart studieplanane for nordisk ved Universitetet i Oslo undersøkt tilbake til 1964, utan at det her heller var store endringar å spore. Analysane av dagens norskbøker fekk konsekvensar for den siste delproblemstillinga. Sidan bøkene viste seg å vere særleg svake på feltet digitale tekstar, ville ei undersøking av det feltet generelt vere meir interessant enn å fokusere berre på hovudområdet "Sammensatte tekster" spesielt. Grunnen til dette er at ein slik kan få ein meir målretta analyse opp mot spørsmålet om kor vidt læreverka (bøker og nettstader) samla sett kan stø elevane i arbeidet med å nå måla i læreplanen.

Sentrale hypotesar under utviklinga av prosjektet var at

- norskplanane hadde utvikla seg på ein slik måte at dagens plan (LK06) i all hovudsak heldt tritt med den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet, særleg på grunn av innføringa av hovudområdet "Sammensatte tekster"
- det var blitt avstand mellom norsklærerutdanningane og skulefaget norsk på feltet multimodale tekstar

- norskbøkene med sine materielle avgrensingar ikkje i tilstrekkeleg grad følgde opp læreplanen på hovudområdet "Sammensatte tekster"
- dei norskfaglege nettstadene ville kompensere for manglane i sine respektive lærebøker på ein måte som gjorde at læremiddelsituasjonen samla sett var tilfredstillande.

Forventninga var å altså finne eit norskfag som sprikte noko i møte med den tekstkulturelle utviklinga. Hypotesane vart stadig endra gjennom arbeidet med kjeldene, og særleg tekstproduksjonssida i læreplanen, nye reformer i lærarutdanningane og fokus på digitale tekstar i lærebøker og nettstader viste seg å vere område som kom til å krevje større justeringar av forventningane.

1.4 Oppbygginga av avhandlinga

Denne avhandlinga er artikkelbasert, og ho skil seg slik sett frå monografien, som har vore den tradisjonelle framstillingsmåten i humaniora. Valet er særleg motivert av at problemstillingane og kjeldematerialet er delt opp på ein slik måte at det passar å handsame i kortare framstillingar, for å så sjå dei opp mot kvarandre i kapp. Målet har ikkje vore å skrive den store monografiske framstillinga av norskfaget, men heller å teste ut nokre hypotesar om samanhengar mellom den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet og utviklinga i norskfaget.

Brorparten av avhandlinga er her publisert undervegs, og det er ein fordel på den måten at ein del av forskinga har fått ein resepsjonshistorie, og dermed eit eige liv, før avhandlinga som heilskap er gjort allment tilgjengeleg. Ulempa med denne framgangsmåten er at artiklane gjerne må endrast noko gjennom fagfellevurderingar og redaksjonelle prosessar, slik at forfattaren ikkje har den suverene kontrollen over alle detaljar, slik som ein har i ein monografi. Endringane i dette tilfelle har likevel ikkje vore av ein slik art at eg har funne det nødvendig å lage nye versjonar til avhandlinga. Ein annan konsekvens er at lesaren må bu seg på noko ulik layout undervegs i teksten, med ulike skrifttypar- og avstandar, og dessutan ulike referansesystem etter modellen til tidsskrifta. Pagineringa er òg original i artiklane. Litteraturlista til den enkelte artikkelen står berre i artikkelen, medan litteraturlista til resten av avhandlinga kjem heilt til slutt.

Artiklane i avhandlinga er altså pdf-versjonar av dei publiserte utgåvene, og dermed nøyaktig like desse. Dette er òg ein utbreidd framgangsmåte på fagfelt der artikkelbaserte avhandlingar er det normale. Det som derimot skil seg noko ut frå den mest brukte måten å lage artikkelbaserte avhandlingar på, er oppbygginga av ”kappa”. Det vanlege er at ho kjem først, og så kjem artiklane til slutt. Eg har kome fram til at denne måten passar dårleg når ein skal byggje opp ein argumentasjon, og det kan bli ein kjedeleg tekst å lese når alle poenga kjem fremst. I denne avhandlinga kjem difor introduksjon, presentasjon av fagfeltet, teoretiske perspektiv, metode og skildring av materiale

Introduksjon

først, så kjem artiklane, og til slutt oppdatering som tek omsyn til utviklinga etter artiklane vart trykt, drøfting og konklusjonar. Dette høver betre med vanlege framstillingsmåtar i humaniora elles, og det passar betre til ”kappe”-metaforen – kappa skal vel helst omslutte deg, om ho skal halde deg varm.

2. Forsningsfeltet

Det norskdidaktiske forskningsfeltet er mangfaldig, både metodisk og tematisk. Dette har samanheng med karakteren til norskfaget – det er sett saman av emne frå ulike fagdisiplinar som nordistikk, lingvistikk, litteraturvitskap, retorikk, skriveforskning og medievitenskap. Som forskingsdisiplin er norskdidaktikken òg inspirert av pedagogikk og generell didaktikk, med tilnæringsmåtar henta frå mellom anna læreplan-, læremiddel- og klasseromsforskning. Den gamle todelinga mellom språk og litteratur i nordiskfaget finn eg lite tenleg når fokuset ligg på tekstforskning; då er ei inndeling i tekstproduksjon og tekstresepsjon meir fruktbar. Norskdidaktisk forskning definerer eg her kort som forskning på norskfaget og forskning på undervisning i norskfaget.⁹ I fagdidaktikken er dessutan det historiske blikket viktig for å perspektivere dei aktuelle utviklingsprosessane.

Eg vil her gi ei ganske brei framstilling av fagfeltet ut i frå desse linjene, det vil seie etter ei inndeling som er ein kombinasjon av tematiske og kjeldeorienterte kategoriar: 1. Faghistorie. 2. Skriveforskning/tekstproduksjonsforskning. 3. Leseforskning/tekstresepsjonsforskning. 4. Læreplanforskning. 5. Læremiddelforskning. 6. Klasseromsforskning. Ein del forskingsarbeid har kombinasjonar av tema og kjelder som gjer at dei kunne ha vore plasserte i fleire

⁹ Sjå 3.3 for ein meir utfyllande definisjon av omgrepet norskdidaktikk.

kategoriar. I slike tilfelle har eg plassert dei under den kategorien eg meiner passar best med hovudfokuset i arbeidet, samstundes som eg òg nemner dei i andre aktuelle kategoriar.

Spesialpedagogikken er eit stort forskingsfelt som er utelate i denne framstillinga. Det tangerer norskdidaktiske emne som lese- og skriveopplæring, men forskinga i spesialpedagogikk har hovudfokus på individuelle vanskar ("hemming") ut frå kognitive tilhøve, og både i forskingsorganiseringa, høgare utdanning og i skulen er feltet stort sett skilt ut frå det norskdidaktiske og norskfaglege feltet. Slik sett er det òg perifert for denne avhandlinga.

Framstillinga er sentrert rundt større forskingsarbeid – avhandlingar, monografiar og forskingsprosjekt. Presentasjonen er ikkje meint å vere uttømmende; målsetjinga er heller å få fram nokre sentrale linjer og arbeid som dannar eit viktig fagleg fundament for avhandlinga mi. Mange av desse arbeida har fleire interessante norskdidaktiske vinklingar, men her er vekta er lagt på å få fram moment som kan kaste lys over utviklinga av tekstomgrepet i norskfaget. Arbeid knytt til vidaregåande skule er prioritert, i lag med arbeid om lærarutdanningane. Men ein del arbeid sentrert rundt ungdomsskulen er òg presentert, for å få fram kva ein kan vente at elevane kjenner til når dei byrjar på vidaregåande skule.¹⁰

¹⁰ Denne avgrensinga gjer at ein del norskdidaktiske arbeid med relevans for tekstomgrepet fell utanfor framstillinga. Det gjeld til dømes dei som fokuserer på yngre barn som Elise Seip Tønnessens *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte*

2.1 Faghistorie

Tyngdepunktet i forskinga på norskfaget si historie ligg i den tidlege fasen, med fokus på røtene til faget og etableringsfasen. Her finn me arbeid som Laila Aases *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870* (2002), og Frøydis Hertzbergs avhandling ”- og denne Videnskap har man kaldet Grammatiken”. *Tre studier i skolegrammatikkens historie* (1990).

I vår samanheng er Torill Steinfelds *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie* (1986) særleg interessant. Steinfeld tek for seg framveksten av morsmålsfaget i latinskulen, seinare ”den lærde skulen” (frå reformasjonen fram til ca. 1900) og allmugeskulen (i perioden mellom skulelovene i 1860-1889). Viktige poeng for Steinfeld er at morsmålsundervisninga i den lærde skulen kvilte på ”[...] den humanistiske undervisningstradisjonen og dermed skriftspråket og boktrykkerkunsten”¹¹. Her låg det ein tendens til at teksten vart oppfatta som autonom. Dette meiner ho vart balansert av retorikken, der ”[...] den muntlige forankringen hindrer at tekstene lukkes og blir autonome”¹². Dei litterære tekstane som vart nytta, kravde kunnskapar ut over sjølve teksten og dermed tolking under rettleiing – tradisjonelt ei oppgåve for prestane. I allmugeskulen derimot, var kunnskapstileigninga frå skriftlege tekstar det viktigaste, og det kravde ”[...] en evne til å suspendere egen erfaring og nettopp tolke teksten ut

med en ny fjernsynskultur (1999) og Ingeborg Mjørs *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til mening og tekst* (2009).

¹¹ Steinfeld 1986:218

¹² Steinfeld 1986:218

fra prinsippet om «skriften alene»¹³. Når det gjeld utviklinga vidare, viser Steinfeld at tekstsynet i den høgre skulen nærma seg det autonome i allmugeskulen, mellom anna gjennom innføringa av stillelesing.

Nokre arbeid omhandlar utvalte tema gjennom lengre tidsperiodar, fram mot dagens norskfag. Egil Børre Johnsen sin avhandling *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* (1996) tek for seg oppgavekulturen til skriftleg eksamen for vidaregåande studieførebuande utdanning gjennom ein tekstanalyse basert på oppgaveformuleringar, sensorrapportar og annan litteratur knytt til artiumsstilen. Eit viktig funn er at ein trass i ein ganske stabil tradisjon, finn

[...] en viss dreining fra den klassiske retoriske arven og i retning av større fristillelse av elevens personlighet. Innholdet blir mer norsk og mindre europeisk, litteraturhistorien erstattes av enkelttekster og språkanalyser, samfunnsproblemene må konkurrere med mer privat orienterte livsproblemer, elevens egen bakgrunn blir noe oftere materiale for oppgavene.¹⁴

Dagrun Skjelbreids bok *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv* (2010) er ein studie av lese – og skriveopplæringa i den obligatoriske skulen frå innføringa av allmugeskulen i 1739 til i dag. Kjeldemateriale for framstillinga er normtekstar, rettleiande tekstar (metodikkbøker og lærarrettleiingar) og

¹³ Steinfeld 1986:219

¹⁴ Johnsen 1996:345

lærebøker (særleg abc-bøker, men òg lesebøker og andre norskbøker). Viktige funn knytt til lesing er at lesing kombinert med skriving har vorte meir og meir vanleg frå ca. 1850 til i dag, ein tek i sterkare grad utgangspunkt i det talte språket og ikkje skrifta, og forståingsaspektet har blitt viktigare.¹⁵

Når det gjeld skrivinga, peikar ho på at ”[...] skrivingens formelle sider, som skriftforming og rettskriving, hadde stor plass i opplæringen fram til etter siste krig, men at en gradvis har lagt større vekt på skrivingens kommunikative sider”¹⁶. Læraren si rolle har òg endra seg i takt med dette, mot å ha ein meir rettleiande funksjon undervegs i skriveprosessen. Fokuset på sjangeropplæring har vore vekslende, frå mønstertekstar til avskrift i allmugeskolen, til ein periode med vekt på eleven si frie skriftlege framstilling, før ein frå M87 har vektlagt arbeidet med skriving i ulike sjangrar igjen. Skjelbred har òg ein interessant konklusjon knytt til fagtilhøyrse:

I et historisk perspektiv er en av de viktige endringene når det gjelder lese- og skriveopplæring i den obligatoriske skolen at lesing, og senere skriving, fra å være egne skolefag har blitt en del av norskfaget og dermed norsklærerens ansvar. Slik har det vært helt til vi fikk den nye læreplanen i 2006. Her er som kjent lesing og skriving to av de fem grunnleggende ferdighetene som det skal arbeides med i alle fag. Derfor kan vi på en måte si at ringen nå er sluttet [...]¹⁷

¹⁵ Skjelbred 2010:159f

¹⁶ Skjelbred 2010:162

¹⁷ Skjelbred 2010:164

Kjell-Arild Madssens avhandling *Morsmålfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk* (1999) er eit faghistorisk arbeid som tek for seg røtene til morsmålsfaget frå gresk-romersk tid og framover, via utviklinga av eit nasjonalt fag på 1800-talet til Normalplanane av 1939. Hovudtyngda av analysane er likevel konsentrert rundt nyare tid, og særleg prosessen rundt utviklinga av M87 står sentralt. Kjeldene er hovudsakleg statspedagogiske normtekstar, men Madssen har òg intervjuja sentrale aktørar som var involvert i arbeidet med M87. Eit interessant funn i vår samanheng er at det han kallar ”det utvidete språk- og litteraturbegrep”, kan reknast for å vere ein respons på ein mediekulturell revolusjon.¹⁸

2.2 Skriveforskning/tekstproduksjon

I *Ny skriveforskning i Norge. En oversikt* (1993) skriv Jon Smidt at ”I forhold til grunnskolen har den videregående skolen vært relativt forsømt som forskningsarena her i landet”¹⁹. Men samstundes byrja då ting å skje ganske fort. Dei neste åra skulle det kome fleire avhandlingar med skriveopplæringa i vidaregåande skule som tema. Her kan Olga Dysthes avhandling *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* (1993) nemnast.

Men fokuset til Dysthe er på samfunnsfag, så i norskdidaktisk samanheng er Torlaug Løkensgard Hoels avhandling *Elevsamtalar om*

¹⁸ Madssen 1999:346f

¹⁹ Smidt 1993:21

skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis (1995) meir interessant. Hoel underviste ei norskklasser i den vidaregåande skulen i åra 1987-1990 og nytta prosessorientert skriveopplæring. Hovudtyngda av forskingsmaterialet er lydopptak av samtalar i responsgruppene, elevtekstar (førstekast, ferdig tekst og tilbakemeldingslogg) og lærardagbok. Problemstillingane i prosjektet var sentrert rundt kva problem med stilskriving elevane tok opp, kva for responsproblem dei møtte og kva for strategiar dei brukte for å løyse problema.

Eit interessant funn i vår samanheng er at "[...] det først og fremst er arbeidet med å gi respons som gjer elevane til kritiske lesarar og skrivarar [...]"²⁰. Ei forklaring finn ho i at "[...] ved responsgiving blir språkbruksanalyse ein praktisk reiskap for å kunne nå bestemte mål; den er ikkje eit mål i seg sjølv slik den skolegjorde, skriftlege språkbruksanalysen vart, og som elevane derfor fekk eit reint instrumentelt forhold til [...]"²¹. Eit anna viktig funn er knytt til at sjølve responsarbeidet krev at elevane nyttar eit metaspråk og omgrepsapparat knytt til språk og tekst. Responsgruppene hjelper altså elevane til å aktivere passiv kunnskap gjennom at dei plukkar opp og nyttar omgrep frå responsamtala eller responsteksten.

Hoel skreiv si avhandling innanfor forskargruppa "Skrive-Puff" i Trondheim. Innafor det same miljøet arbeidde etter kvart Kjell Lars Berge. Etter å ha kome med boka *Skolestilen som genre. Med*

²⁰ Hoel 1995:762

²¹ Hoel 1995:762

påtvungen penn (1988), der han mellom anna argumenterer for ei meir praktisk og kommunikasjonsorientert skriveopplæring, gav han ut boka *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring* i 1990. Så publiserte han den norskdidaktiske avhandlinga *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse* i 1996. Problemstillinga i denne avhandlinga samanfattar Berge slik: "[...] det overordnede målet med undersøkelsen er å finne ut hvordan sensorene vurderer eksamensbesvarelser i norsk skriftlig hovedmål til avsluttende eksamen i den videregående skolen, og hvorfor de vurderer slik de gjør".²²

Kjeldematerialet er henta frå sensuren på allmennfagleg linje, hovudsakleg knytt til eksamen våren 1993. Materialet er omfattande, og om lag 10 % av norsksensorane deltok som informantar. Undersøkinga er delt i to – i den første delen blir tekstnormene til norsksensorane rekonstruert "[...] slik de er artikulert med karakterskalaen som tegnsystem"²³. I den andre delen er det "doxaen" som blir undersøkt – det vil etter Berge seie praksisbaserte meiningar om elevane si skrivning i eksamensinstitusjonen og blant sensorane, korleis aktørane ser på oppgåvetypane og kva evalueringskriterium dei har utvikla til oppgåvetypane.

Til den første delen vart det samla inn 1390 eksamenssvar, med karakterframlegg, kommentarar og sensur. Innanfor desse vart det plukka ut eit intensivutval, der 461 svar vart vurdert på nytt av tre ulike

²² Berge 1996:39

²³ Berge 1996:22

sensorar. Berge konkluderer med at sensorane som gruppe utgjer "[...] et noenlunde utviklet normfellesskap [...]"²⁴. Men dette normfellesskapet varierer med oppgåvetype og oppgåvetema. Det er mest utvikla ved dei "saksorienterte" oppgåvene, medan det er dårleg utvikla i tekstoppgåver og sjangeroppgåver.

I den andre delen er materialet ei spørjeundersøking blant 59 sensorar, djupneintervju med seks sensorar og offisielle dokument som læreplan, karakterføreskrift og evalueringskriterium. Her er det fleire interessante funn i vår samanheng. Intervjua viste at få av sensorane

[...] så positive framtidsrettede alternativer til det tradisjonelle norskfaget. Ingen av de seks sensorene viste til det reformarbeidet som har foregått i norskfaget, ikke minst med fagets skriveopplæring og med eksamensordningen. Stort sett så de seks sensorene til å forholde seg relativt ukritisk til hverdagspraksisens forholdsvis tradisjonelle norskfag. Tendensen i analysene av denne delen av undersøkelsen gikk altså i retning av at faget blir akseptert slik det er, og når det ikke blir akseptert, skuer sensorene tilbake til tidligere tiders norskfag slik vi kjenner det fra det gamle gymnaset. Ingen av sensorene så potensialer for faget i de nye arbeidsformene som er blitt lansert de siste åra, de nye typene innhold som er blitt presentert og de nye elevkategoriene som nå går i den videregående skolen.²⁵

²⁴ Berge 1996:633

²⁵ Berge 1996:500

I spørjeundersøkinga finn Berge òg ein tendens til at nye emne i faget er lite populære blant sensorane, og viser til språkbruksanalyse og mediekunnskap som døme.²⁶

Frå Trondheimsmiljøet har det kome fleire avhandlingar knytt til skriveopplæring i ungdomsskulen som Harald Nilsens *På leiting etter tekstens implisitte lesar. Leser-impliserende signal i elevtekster fra grunnskolen 7.-9. klasse* (1999) og Helge Ridderstrøms *På vei til multimediale skrivepraksiser. Ungdommers tekster på Verdensveven i didaktisk perspektiv* (2003). Dessutan har Mari-Ann Igland levert ei avhandling ved Universitetet i Oslo med tittelen *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* (2008). Der gjer ho ein kasusstudie av korleis ein lærar gir tilbakemeldingar til ei ungdomsskuleklasse som skriv argumenterande tekstar.

Tematikken gjer Ridderstrøms avhandling mest interessant i vår samanheng. Han er tidleg ute når det gjeld å studere tekstproduksjon knytt til Internett. Materialet hans er todelt. Den første delen er tekstar produsert under to skuleprosjekt (eit frå ungdomsskulen og eit frå vidaregåande skule) som han leidde sjølv, der hovudfokuset låg på hypertekstutvikling. Den andre delen er hovudsakleg bygd på sju personlege heimesider produsert av ungdom i alderen 13-17 år. Desse sidene er tilverka privat, utan direkte påverknad frå skulen eller

²⁶ Berge 1996:501. Nyare undersøkingar har òg fått fram at lærarane sine haldningar til bruk av til dømes PC i norskfaget i vidaregåande skule kan variere frå entusiasme til avvising (jf. Breivik 2008:47f).

forskaren. Her er multimedieperspektivet det viktigaste i analysane, og Ridderstrøm kjem fram til at sjangeren

[...] personlig hjemmeside handler slett ikke om ”bare” egen person, men er en mangesidig kanal mellom skriveren og verden, et litterært produkt, en utstilling m.m. Denne multi-funksjonaliteten og den dynamiske utviklingen av hva multitekster *er* som en følge av kreativitet i kombinasjon med ny programvare, gjør tekstene godt egnet for læringsrike tanke- og skriveprosesser. Tekstene er komplekse uten nødvendigvis å være uoversiktlige, og de krysser teknologi og kultur på måter som barn bør bli enda mer fortrolige med.²⁷

For å få mest mogleg utbyte av multitekst-skriving i skulen peikar han på tre nødvendige ”læringsaksar”: 1. Innlæring – det vil seie innarbeiding av faglege kunnskapar og ferdigheiter. 2. Samarbeid – fokus på ei rekkje sosiale evner og praksisar. 3. Kreativitet – eksperimentering, innovasjon, kunstnarisk utfolding etc. Eit viktig poeng er at alle aksane bør vektleggast likt, slik at ein ikkje til dømes hamnar i ”drill-fella” som mange tidlege IKT-program for skulen gjorde.²⁸

Lars Sigfred Evensen, også han frå Trondheims-miljøet, leidde det største skriveforskningsprosjektet som har vore gjennomført i Noreg, nemleg *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL)*. Prosjektet vart hovudsakleg gjennomført i åra 2000-2003, og

²⁷ Ridderstrøm 2003:468

²⁸ Ridderstrøm 2003:470

sluttrapporten kom ut i to band i 2005 – *Ungdommers skrivekompetanse I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* og *Ungdommers skrivekompetanse II: Norskeksamen som tekst*. Rapporten vart, forutan Evensen, redigert av Kjell Lars Berge, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle. Elles deltok forskarar frå store delar av landet.

Dei overordna måla med prosjektet var ”[...] (1) å undersøke læringsutbyttet i norsk skriftlig etter endt grunnskole og (2) å undersøke norsksensuren som kvalitetsvurdering”²⁹. Materialet bestod av klassesett med eksamenssvar frå eksamen i norsk hovudmål, til saman 3368 svar frå åra 1998-2001 (to år frå M87 og to frå L97), samla inn med omsyn til geografi, dialektbakgrunn, målform etc. I tillegg kom vurderingsskjema frå sensorane og karakterkladdelister frå eksamenskontora.

Prosjektet resulterer i mange interessante funn. Det viktigaste er kanskje at skriveopplæringa i grunnskulen blir ”friskmeldt”. Sjølv dei svake skrivarane i materialet har ”[...] tilgang til ressurser som gjør at de kan skape skriftlige tekster”³⁰. I vår samanheng er òg sjangerskeivheita i eksamenssvara eit sentralt funn. Tyngda ligg på forteljande skrivning, medan mange elevar har vanskar med resonnerande og argumenterande skrivning:

I slike skrivemåter må vanligvis elevene henvende seg til en slags offentlighet, enten den er autentisk eller simulert. Skrivehandlingen i

²⁹ Vagle 2005:15

³⁰ Berge 2005:189

slike tekster er overtalende og overbevisende. Man skal få en annen leser enn seg selv med på den virkelighetsforståelsen man står for eller er i ferd med å utvikle. De fleste elevene – også de flinkeste – har problemer med å skrive slike tekster.³¹

Eit anna interessant funn er knytt til dei såkalla ”risikoskrivarane”, det vil seie dei som nyttar til dømes svært munnleg språk, provoserande haldningar og ”gambling” med eksamenskontrakten (metakommunikasjon, sjangerbrot etc). Tendensen i desse tekstane og vurderinga av dei tyder på at ”[...] den «skolske» skrivingen er i ferd med å tape terreng for et mye større spekter av kreativ eksperimentering, der det er lov å bruke forbilder både fra litteratur og billedmedier”³². Dette blir forklart med at elevane sannsynlegvis har fått positive tilbakemeldingar på bruk av trekk frå til dømes dataspel og såpeseriar i tekstane gjennom skriveopplæringa, og at dei tek dette med seg inn i eksamenssituasjonen.

Dei siste åra har det òg kome nokre avhandlingar som tek for seg korleis studentar skriv i nye medium. Ruth Grüters avhandling *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* (2011) tek for seg ein interessant sjanger i vår samanheng, men avhandlinga kan ikkje reknast for å vere norskdidaktisk.

³¹ Berge og Hertzberg 2005:391

³² Andersen og Hertzberg 2005:300

Hildegunn Otnes avhandling *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* (2007) nyttar lærarstudentar sine skriftlege nettsamtalar som kjeldemateriale. Nettsamtalane vart gjennomført innanfor prosjektet ”IKT og nye læreprosesser” blant 20 allmennlærarstudentar ved Høgskolen i Vestfold. Otnes var norsklærer og teamleiar for desse studentane. To av forskingsspørsmåla hennes er knytt til lyttemarkering generelt, medan det tredje er meir relevant i vår samanheng: ”Hvordan kan en studie av lyttemarkering og synkron nettkommunikasjon bidra til morsmålsdidaktikken?”³³ Ho kom fram til at

Denne kommunikasjonsformen ga studentene erfaring med – og et kontrasterende og metatekstlig perspektiv på – tekst og kommunikasjon i ulike medier. Deres bruk av synkrone nettsamtaler som faglig dokumentasjon i mappene bidro til at samtalene fikk en multifunksjon [!] i utvidelsen av deres tekstkompetanse [...] de synkrone nettsamtalene ble et redskap for studentene til å studere potensial i ulike samtaletekster, digitale tekster og mappetekster. Dessuten ga samtalene mulighet for fagdidaktiske refleksjoner rundt arbeid med ulike tekster i norskfaget og om hvorvidt det er mulig å bruke tilsvarende tilnæringsmåter med elever i skolen.³⁴

Otnes er oppteken av at formuleringane knytt til digitale ferdigheiter i LK06 ikkje blir oppfatta for snevert – dei digitale tekstane i norskfaget

³³ Otnes 2007:2

³⁴ Otnes 2007:263

må ikkje berre oppfattast som faglege verktøy, men òg som faglege objekt.³⁵

Det Trondheimsbaserte ”Skriv-prosjektet” (2006-2010, prosjektleiar Jon Smidt) tek mellom anna for seg multimodal tekstproduksjon (Smidt 2010). I ein publikasjon frå prosjektet drøftar Arne Johannes Aasen det han kallar ”multimodal skrivekompetanse” med utgangspunkt i eit elevtekstdøme frå 9. klasse, der elevane skulle presentere litteratur- og språkhistoriske periodar i ei norskmappe. Elevane kunne fritt velje mellom uttrykksmåtar (skrift, teikning, bilde) og medium (papir/skjerm). Aasen er særleg oppteken av medviten bruk av ulike modalitetar. Multimodal skrivekompetanse ser han som ein sentral del av ein multimodal tekstkompetanse:

Multimodal skrivekompetanse utgjer her ein meir spesifikk kompetanse i korleis skrift kan kombinerast med andre modalitetar. Den gjensidige påverknaden mellom modalitetane må framhevast i elev- og modelltekstar for at elevane skal utvikle det medvitet dei treng for å få auge på den intuitive kunnskapen dei utviklar gjennom deltaking i mediekulturane rundt seg. Det er ein føresetnad for at refleksjonen over erfaringar og aktivitetar kan føre til kompetanse.³⁶

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle har tatt for seg vurdering av samansette tekstar innanfor det same prosjektet. Med utgangspunkt i tre samansette elevtekstar diskuterer ho mellom anna aktuelle rettleiings- og

³⁵ Otnes 2007:267

³⁶ Aasen 2010:272

vurderingspraksisar for slike tekstar. Eitt av momenta ho framhevar, er knytt til vurderingskriterium. Ho åtvarar mot at desse kan bli for snevre

[...] slik at de blir en tvangstrøye for elevene. Elevene kan ha tekstkunnskap læreren har oversett, og utvise tekstlig kreativitet læreren ikke hadde forestilt seg da oppgaven ble gitt. Særlig bør man være oppmerksom når nye, digitale tekstformer tas i bruk, som kanskje læreren ikke har oversikt over, eller, i verste fall, som han eller hun mangler kompetanse til å vurdere.³⁷

Her er det interessant å dra inn den danske fagdidaktikaren Ellen Krogh. Ho er òg oppteken av fagendring i sitt morsmålsfag, med vekt på gymnasvarianten. Avhandlinga hennar *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (2003) er hovudsakleg ein teoretisk diskusjon av den rolla skriveundervisninga spelar i danskfaget, der ho tek utgangspunkt i sentrale styringsdokument, rapportar frå forsøksordningar og tidsskriftet til dansklærerforeninga, *Dansk Noter*. Krogh konkluderer mellom anna med at ho ser

[...] skriftkulturen som danskfagets forudsætning og rationale, men også som handlerum for faget og dets aktører. Skrivning og skriveundervisning ser jeg i lyset af et udvidet skriftbegrep. Heri ligger at skrivning i undervisningen ikke kun forstås som en isoleret og individuel sprogproucerende aktivitet hvis mål er tekstpræstationer, men at skrivning integreres med mundtlige aktiviteter i sociale rum både med henblik på tænkning og tekstproduktion, at skrivning og læsning integreres som interaktive

³⁷ Sjøhelle 2010:341

handleformer i elektroniske computermiljøer, at skrivning integreres med design-, produktions- og publikasjonsteknologi, og endelig at skriftteknologien i elektroniske medier er bærende for både sproglige, billedlige og lydige repræsentasjonsformer som derfor kan integreres i produksjonsprosessen.³⁸

Eit sentralt poeng for Krogh er at danskfaget ikkje nødvendigvis må vere ”forandringssparat”, men heller ”samtidssparat”.³⁹

Samla sett så ser me at den norskdidaktiske skriveforskinga er ganske mangfaldig, og etter kvart prega av ei open halding til forskning på produksjon av både digitale og multimodale tekstar.

2.3 Leseforsking/tekstresepsjon

Mykje av leseforskinga i Noreg skjer innanfor rammene av store internasjonale undersøkingar som PISA og PIRLS. Dette er viktig forskning som òg legg premissar for skuleutviklinga i Noreg, men målingane er generelle målingar av lesekompetanse som ikkje tek omsyn til skulefaglege rammer. Til dømes står det i PISA-rapporten frå 2009 at undersøkinga ikkje tek ”[...] utgangspunkt i landenes læreplaner og skolefagenes «pensum»”⁴⁰. Eg går difor ikkje nærmare inn på denne forskinga, sidan mitt fokus først og fremst er knytt til spesifikke norskdidaktiske problemstillingar. PIRLS er òg mindre

³⁸ Krogh 2003:322

³⁹ Krogh 2003:324

⁴⁰ Kjærnsli og Roe 2010:11

interessant i vår samanheng, sidan dei siste undersøkingane hovudsakleg har konsentrert seg om 4.-klassingar.⁴¹

Fokus på dei store internasjonale prosjekta kan vere grunnen til at leseforskinga står noko svakare enn skriveforskinga innanfor norskdidaktikken. Her er Jon Smidts avhandling *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen* (1988) eit viktig arbeid. Smidt var inspirert av resepsjonsforskinga til den Pedagogiske gruppen ved Lunds universitet i Sverige. Han var sjølv norsklærer for elevane som var studieobjekt for prosjektet gjennom tre år. Målsetjinga var å finne ut kva for funksjon litteraturlæsning hadde i ein spesiell kontekst, altså ikkje fokus mot meininga i teksten, eller elevane sine tolkingar av tekstane, men "[...] mot elevenes arbeid med tekstene i skolesituasjonen"⁴². Kjeldematerialet bestod av lydbandopptak av klassesamtalar og gruppesamtalar, alt skriftleg materiale elevane produserte i samband med norskundervisninga, intervju, lærardagbok og lærarnotat og eksterne observatørar som noterte kva som skjedde i timane. Viktige funn i avhandlinga kan oppsummerast slik:

1. "Eleven møter alltid teksten som en del av en sosial situasjon som hun må tolke i like høy grad som det hun finner på boksidene."⁴³

⁴¹ van Daal mfl. 2007:13f

⁴² Smidt 1988:5

⁴³ Smidt 1988:406

2. ”Tekstmeningen blir til i prosessen, aldri helt lik fra gang til gang fordi deltakerne i prosessen og situasjonene som skaper konteksten, alltid skifter.”⁴⁴
3. ”Undersøkelsen har ikke minst vist hvor sterkt elevens personlige prosjekt styrer deres opplevelse av tekst og tekstarbeid.”⁴⁵

Smidt avsluttar avhandlinga med ein perspektivdel der han dreg linjene til den litteraturpedagogiske kvardagen. Ein sentral konklusjon her er erkjenninga av at ”[...] mulighetene i litteraturarbeidet ligger aldri i tekstene alene eller i elevene som enkeltpersoner. Mulighetene ligger i spillet som både tekster, elever og lærer inngår i”.⁴⁶

Anne Charlotte Torvatns avhandling *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem* frå 2002 (2004) er eit arbeid som kombinerer tekstlingvistikk, leseforskning og lærebokforskning. Torvatn tek for seg fire saktekstar frå ei lærebok i norsk, som ho så analyserer strukturen til ved hjelp av Rethorical structure theory (RST). Ho legg vekt på særleg to sider ved RST-analyse – den eine er at det er ein framgangsmåte som føreset hierarkisk oppbygde tekstar, slik at alt innhald ikkje er like sentralt. Den andre er fokus på kva for funksjonar ulike delar av ein tekst har i høve til kvarandre, til dømes ”[...] hvorvidt en del av en tekst

⁴⁴ Smidt 1988:407

⁴⁵ Smidt 1988:407

⁴⁶ Smidt 1988:445

utdyper, begrunner eller beskriver resultatet av det som står i en annen del”⁴⁷.

Tekstforståingsanalysane er baserte på intervju med sju elevar og observasjonar av undervisninga i klasserommet. Samanstillingane av dei to analysane endar opp i ein konklusjon om at

[...] opplysningens plassering i den hierarkiske strukturen i en tekst har noe å si for hvor lett opplysningen forstås. Jo høyere opp i strukturen en opplysning er, og jo mer underbygd opplysningen er av ulike satellitter, jo mer sannsynlig er det at elevene forstår den.⁴⁸

I tillegg til tekststrukturen har dessutan Torvatn observert at bakgrunnskunnskapane (historie, geografi etc.) og kunnskapssynet (enkeltfakta viktigare enn heilskap)⁴⁹ til elevane er viktig for forståinga. Det same er abstraksjonsnivået i teksten. Ho dreg òg fram bruken av illustrasjonar i lærebøkene som problematisk – manglande koordinasjon av illustrasjonar og brødtekst viste seg å skape forvirring framfor støtte til forståing.⁵⁰

Elles har Universitetet i Agder satsa ein del på forking knytt til resepsjonssida ved multimodale tekstar. Eit døme på det er forskingsprosjektet ”Multimodalitet, leseopplæring og læremidler”,

⁴⁷ Torvatn 2004:49

⁴⁸ Torvatn 2004:260f. Ein *satellitt* er i denne samanhengen det minst viktige segmentet i ein tekstrelasjon, der det viktigaste elementet blir kalla kjerne (jf. Torvatn 2004:76)

⁴⁹ Torvatn koplar dette til spørsmålstradisjonen i norske lærebøker som ho meiner er detaljorientert (jf. s. 266).

⁵⁰ Torvatn 2004:269

med Elise Seip Tønnessen som leiar (Tønnessen 2010). Hovudfokuset i prosjektet er på barneskulen, så det blir ikkje vidare omtalt her. Men satsinga ved UiA held fram – dei har peikt ut forskingsområdet ”Multimodalitet og kulturendring (MULTIKUL)” som hovudsatsingsområde for perioden 2011-2015. Eitt av dei tre forskingsfelte her er ”Multimodale tekster i skole og læring”.⁵¹

2.4 Læreplanforskning

Bortsett frå før omtalte Madssen (1999) er det gjort lite norskdidaktisk læreplanforskning, og mangelen gjeld særleg vidaregåande skule. Eit par arbeid med fokus på norskfaget er utført av forskarar frå andre fagfelt. Pedagogen Britt Ulstrup Engelsen gav i 1991 ut rapporten *Norskfaget i videregående skole: Litteraturredidaktisk vektlegging. Rapport II. Plananalyser. Avsluttende drøftinger*. Rapporten tek for seg ein del førebelse norskplanar og høyringsutkast fram mot Reform 94. Engelsen er særleg oppteken av tilhøvet mellom norskfaget i studieretningane yrkesfag, handel og kontor, og allmennfag. Ein sentral konklusjon går på at når ”[...] norskplanene for de ulike studieretninger etter revisjonen er blitt mer like og har fått flere felles elementer, synes dette klart å ha skjedd på AF-fagets premisser. Det er de basisfaglige hensyn som har stått i sentrum ved revisjonen”⁵².

I Ove Skarpenes si bok *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole* (2007), som byggjer på doktorgradsavhandlinga

⁵¹ Universitetet i Agder 2011

⁵² Engelsen 1991:222

hans, presenterer han ein sosiologisk nærstudie av korleis kunnskapssynet har utvikla seg i den vidaregåande skulen gjennom Reform 74 og Reform 94. Han har tatt for seg faga norsk, matematikk og samfunnskunnskap på allmennfagleg studieretning, og dei viktigaste kjeldene har vore læreplanar og intervju med sentrale aktørar. Han nyttar omgrepet *pedosentrisme* for å skildre utviklinga gjennom reformene, og det blir definert som "[...] en prosess i vidaregåande skole der det er blitt utført et stadig større arbeid for å finne og utvikle pedagogiske virkemidler, arbeidsmåter og teorier hvor læring i så stor grad som mulig skal være tilpasset den enkelte elev."⁵³ Denne tendensen finn han òg i norskfaget etter Reform 74:

Vi ser at kunnskap knyttet til utvikling av kritiske og opplevende elever gjøres relevant i faget. Denne kunnskapsdimensjonen knyttet seg i norskfaget sammen med pedosentrismen. Planen la vekt på individuell tilpasning. I fagplanen i norsk 1976 står det at elevene må få anledning til å arbeide med emner de har spesiell interesse for (s. 29), og at de må få oppgaver som engasjerer dem (s. 29). Elevene og lærerne skal sammen finne ut av hvilke arbeidsformer (frie muntlige aktiviteter, leseøvinger, ordskifte, tolkning og presisering, tekstlesning i ulike former, oversiktslesning, fordypningslesning, tekstanalyse, prosjektarbeid, skriftlige arbeidsformer) som passer til de ulike emnene (s. 29-30), hvilke undervisningsformer som passer (samlet

⁵³ Skarpenes 2007:86

klasse, gruppearbeid, storklasse, individuelt arbeid, hjemmearbeid) (s. 31-32), og elever og lærere skal sammen planlegge skoleåret (s. 33).⁵⁴

Skarpenes finn òg at tendensen blir vidareført i Reform 94, med opplevingsaspektet knytt til litteratur og det kritiske aspektet knytt særleg til massemedium.⁵⁵ Han stiller i forlenginga av dette spørsmål om vekta på det personlege og individuelle framfor innføring i faglege tradisjonar kan føre til at elevane manglar kunnskap å fylle deltakinga si med.⁵⁶

2.5 Læremiddelforskning

Det er gjort lite forskning på læremiddel for norskfaget i den vidaregåande skulen. I andre halvdel av 1990-talet vart det gjennomført eit større forskingsprosjekt knytt til fellesspråklege lærebøker i samfunnslære (Berge og Skog 1998), der ein studerte konsekvensane av å ha lærebøker med både bokmål og nynorsk. Prosjektet er norskdidaktisk interessant, særleg når det gjeld sidemålsdidaktikk, men det er ikkje så relevant i vår samanheng.

For ungdomsskulen finst det noko meir. I tillegg til før nemnte Torvatn (2004) har Norunn Askeland skrive avhandlinga *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997–99* (2008). Hovudproblemstillinga er: ”Kva

⁵⁴ Skarpenes 2007:158

⁵⁵ Skarpenes 2007:252

⁵⁶ Skarpenes 2007:283

forståing av kommunikasjon kjem til uttrykk gjennom metaforar brukte om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen?⁵⁷ Materialet består av 18 bøker, seks frå kvart klassesteg på ungdomsskolen. Det viktigaste metodiske grepet er bruk av diskursorientert metaforanalyse. Eit sentralt funn i vår samanheng er at både

[...] reklame og film og fjernsyn er framstilte som farlege sjangrar og medium, og metaforane i omtalen av desse er prega av avmakt. Omtalen av Internett, derimot, viser ei meir positiv haldning der mediet både er eit framkomstmiddel for å finne informasjon, men også eit medium for utveksling og kommunikasjon.⁵⁸

Ho peikar òg på, som Torvatn, at abstraksjonsgraden er høg, fordi det blir brukt mange konvensjonaliserte metaforar som ikkje blir forklarte.⁵⁹

Ved *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser* (Høgskolen i Vestfold) blir det elles utført mykje generell forskning knytt til læremiddel, mellom anna har prosjektet "Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie" ført til publisering av fire artikkelsamlingar: *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie I, II og III*, redigert av Skjelbred og Aamotsbakken (2008, 2009, 2011), og *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders 'pedagogiske tekster'*, redigert av Knudsen og Aamotsbakken (2008).

⁵⁷ Askeland 2008:11

⁵⁸ Askeland 2008:234

⁵⁹ Askeland 2008:235

Her er det òg ei rekkje doktorgradsprosjekt på gang, og særleg interessant i vår samanheng er Ommund C. Varebergs ”Sammenheng, leseveier og modellesere i lærebøker og digitale læremidler for norskfaget i videregående skole” og Gudrun Kløve Juuhls ”Skrivestrategiar i digitale tekstar av ungdom i og utanfor institusjonaliserte læringsmiljø”.

2.6 Klasseromsforskning

Bortsett frå før nemnte Hoel (1995) og Smidt (1988) er det lite norsksdidaktisk klasseromsforskning knytt til vidaregåande skule.

Sigmund Ongstads avhandling *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* har som tittelen viser ein tverrfagleg ambisjon, men Ongstads bakgrunn som norsksdidaktikar er viktig i avhandlinga. Noko av eksempel materialet er òg henta frå observasjonar av norskundervisning i grunnskulen, loggskriving i vidaregåande skule og oppgåver om sjanger skrivne av lærarstudentar på grunn- og påbygningsnivå i norsk. Ongstad har ei grundig teoretisk drøfting av sjangeromgrepet i høve til mellom anna litteraturvitskap språkvitskap, medievitskap og didaktikk. Han endar opp med ein ganske vid, semiotisk definisjon, der sjangrar er ”[...] ideologiske, immanente, blandede tegnsystemer for kommunikasjon, og opererer dialogisk med rema som tilgjengelig overordnede tema-mønstre for

helhet i ytringer”⁶⁰. Omgrepsparet ”tema-remå” hentar han frå tekstlingvistikken, og det skal forståast slik i denne samanhengen:

Ser en på gjentakelsesgraden ved bruk av sjanger vil den i prinsippet være mellom 0 og 100%. Ved det teoretiske tilfellet 100% gjentakelse, eksisterer egentlig ingen sjanger. Alt er bare tema eller repetisjon. Det skjer ingen kommunikasjon. Et eksempel kan være fotokopiering. Men når en dominerende del av ytringen er lik visse andre ytringer, så øker ens følelse av ’sjangerkarakter’. Ved det like teoretiske tilfelle at det ikke er noen (0%) gjentakelse, dvs når alt er ’rema’, går ytringene over i ren ekspressivitet. Kommunikasjonen, addressiviteten klapper sammen. Ingen ting er kjent. Ytringen er verken referanse eller handling. Sjanger som fenomen er fraværende.⁶¹

”Ideologi” er meint som eit deskriptivt omgrep for ”ubeviste, tause verdier”, altså ”under-mening”, og dei er for vanlege eller sjølvssagde til å bli fokusert, men kjem til overflata ved sjangerbrot.⁶² I ein didaktisk del av avhandlinga drøfter Ongstad oppgåvesjangeren i eit slikt ideologisk perspektiv:

Det er på sett og vis ironisk, didaktisk sett, at det er læreren som får stadig mer kunnskap om oppgavenes ideologi gjennom retting og kommentering av oppgaver, mens den enkelte elev stort sett bare har sine egne besvarelser som grunnlag for å danne seg en kvalifisert oppfatning av hva fagoppgavene forventer. Gjennom møtet med de

⁶⁰ Ongstad 1996:146

⁶¹ Ongstad 1996:142

⁶² Ongstad 1996:145

mange ulike oppgavereaksjoner, de stereotype så vel som de elegante, de relevante så vel som de 'misforståtte', kan læreren utvikle kompetanse i å etterspore ideologiske trekk i sine egne fags oppgaver.⁶³

Han avsluttar dette resonnementet med eit generelt råd om at det verkar klokare "[...] å behandle 'feil' hos elever som symptomer på ideologi i oppgaver snarere enn som utslag av særegenheter hos elevene"⁶⁴.

I tillegg til allereie omtalte Torvatn (2002), har me for eit par andre interessante avhandlingar med utgangspunkt klasseromsforskning på ungdomsskulen. Ei av dei er Sylvi Penne si avhandling *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (2006). Her er ho mellom anna oppteken av å finne ut korleis elevar skapar meiningane sine, kva for diskursar dei hentar meiningar frå og om norskfaglege element bidrar i eit meiningsskapande identitetsarbeid for elevane. Ho observerte tre klassar på ungdomstrinnet i 2003/2004, intervjuar elevar og lærarar og analyserte elevtekstar frå norskundervisninga, med litteraturundervisninga som spesielt interessefelt. Resultata hennar viser mellom anna dette:

Elevene lever i en tekstverden som er mye mer gjennomgripende enn de få tekstene som forelegges dem i skolesamfunnet. Identitet, tilhørighet og mening har i det foregående vært knyttet til diskurser

⁶³ Ongstad 1996:290

⁶⁴ Ongstad 1996:290

individet er med på å konstruere, men som også konstrueres om og rundt individet i ulike sammenhenger. Mediediskursene inkluderer barn og unge i diskursive felleskap på godt og vondt [...]»⁶⁵.

Penne finn forskjellar på ”Byskolen” (frå eit område med høge bustadprisar) og ”Drabantbyskolen” (frå eit område der sosiale problem ”[...] er tydeligere og oftere tematisert [...]”).⁶⁶ På ”Drabantbyskolen” hentar elevane sin

[...] forståelse fra den populærpsykologiske eller populærterapeutiske diskursen vi finner både i skole og offentlighet, men som gjennom ungdommenes mediering får en noe forenklande dreining. ”Ungdomstid” blir diskursivt forklart gjennom en sykdomsmetafor. Diskursen er sentrert rundt følelser, empati og nærhet, men har ikke noe repertoar for handling og vurdering av handlinger. Fortellingene får regressive plott, i tråd med samtidas mediediskurser, og blir offerfortellinger.⁶⁷

I ”Byskolen” derimot, har elevane andre strategiar når det gjeld dei populærkulturelle medietekstane. Det skuldast at dei

[...] gjennom sin forforståelse og sitt språk, selv bidrar til å gjøre ”skole” til ”skole” ved å forholde seg ”skolsk” i klasserommet. Det innebærer mellom annet at visse diskurser fra de populærkulturelle

⁶⁵ Penne 2006:362

⁶⁶ Penne 2006:67

⁶⁷ Penne 2006:362

medietekstene ikke traderes av elevene i skolekonteksten – verken skriftlig eller muntlig.⁶⁸

Penne peikar på forskjellane som negative for framtida til elevane frå ”Drabantbyskolen”. Medan elevane frå ”Byskolen” greier å halde ein viss distanse til det intime og hentar motivasjon for framtida innanfor andre sosiale rom, blir elevane frå ”Drabantbyskolen” låst fast i ein emosjonell diskurs som berre omhandlar notida og aldri framtida.⁶⁹

Anne Løvlands avhandling *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* (2006) har fokus på framføring av prosjektarbeid. Gjennom analysar av seks framføringar på mellom- og ungdomssteget får ho blant anna fram at elevtekstane viser stor variasjon i det multimodale uttrykket, men òg at dei har fellestrekk som at talespråket dominerer. Dessutan går visuelle modalitetar som bilete, teikningar og modellar igjen.⁷⁰ Den store variasjonen i uttrykka blir knytt til svært ulike impulsar og forventingar i klasseromskonteksten, og det gir igjen elevane ulikt handlingsrom.⁷¹

2.7 Oppsummering

Gjennomgangen har vist eit norskdidaktisk forskingsfelt med både breidde og djupne. Tekstproduksjonsforskinga står sterkast, og det har etter kvart kome ein del faghistorisk og resepsjonsorientert forskning. Dei meir didaktisk orienterte kategoriane som omhandlar læreplan-,

⁶⁸ Penne 2006:362

⁶⁹ Penne 2006:363

⁷⁰ Løvland 2006:157f

⁷¹ Løvland 2006:230f

læremiddel- og klasseromsforskning, står noko svakare, særleg for vidaregåande skule.

Når det gjeld tekstomgrepet, kjem fleire utviklingstrekk til syne. Frå eit ganske autonomt tekstomgrep, der elevperspektivet var svakt, har utviklinga gått mot eit meir elevorientert, prosessorientert og kommunikativt (dvs. sosialt) tekstomgrep. Biletet er likevel komplekst, sidan forskinga òg syner lite endringsviljuge sensorar på vidaregåande skule, og mange elevar som har vanskar med resonnerande/argumenterande skrivning retta mot offentlegheita på ungdomsskulen.

Samstundes ser ein andre samanhengar mellom medieutviklinga i samfunnet og forskingsfokuset. Digitale tekstar blir etter kvart dregne inn, og ein ser ei gryande interesse for meir multimodale tekstar og sjangrar.

2.8 Anna forskning

Sjølv om norskfaget som morsmålsfag er unikt gjennom sine tradisjonar, emnesamansetningar og metodar, er mykje av forskinga som er presentert her, utvikla i samspel med internasjonal forskning, både tekstforskning og morsmålsdidaktisk forskning. Mi avhandling står seg òg på denne forskinga. Den viktigaste blir presentert i Kapittel 3 Teoretiske perspektiv – 3.1. Multiliteracies og 3.2. Sosialesemiotikken. Ein del slik forskning blir òg presentert i artiklane, særleg i artikkel I der ein del av fokuset ligg på tekstteori.

Elles nyttar eg meg noko av forskning frå ei rekkje forskingsfelt som må reknast for å vere tilgrensande til norskdidaktikken. Ein grunn til det er at morsmålsfaga varierer ein god del både i oppbygging og innhald i ulike land. Dei er dermed ikkje nødvendigvis direkte samanliknbare, sjølv om dei har ein del fellestrekk.⁷² Eg refererer likevel litt til morsmålsdidaktisk forskning frå Sverige, Danmark, Frankrike, England, USA og Australia.

Teksttypene i materialet som er brukt i avhandlinga, har òg gjort det nødvendig å trekkje inn andre fagfelt. Det gjeld særleg pedagogisk forskning knytt til læreplanar og læremiddel, og medievitskap knytt til nettstadanalysane og dessutan til framstillinga av tekstkulturelle endringar i samfunnet.

2.9 Min posisjon i forskingsfeltet

Med denne avhandlinga freistar eg både å gi ein tilvekst til kategoriar i norskdidaktisk forskning der det enno er ein del ugjort, og å samanstille ulike kategoriar for å få fram samanhengar eller mangel på slike i norskfaget. Det vil seie at eg prøver å yte tilskot både til læreplanforskinga og læremiddelforskinga i vidaregåande opplæring, med særleg vekt på feltet multimodale tekstar. Eg dreg òg nokre faghistoriske linjer. Med dette prøver eg å seie noko om både tekstproduksjonssida og tekstresepsjonssida av faget. Målet er å kaste lys over ulike sider ved norskfaget, samstundes som eg peikar på kva som knyter det saman og konstituerer det. Det vil seie at avhandlinga

⁷² Jf. Herrlitz og van de Ven 2007:13ff

får fram nokre samanhengar/eventuelt mangel på samanhengar mellom læreplanar og læremiddel, skule og lærarutdanning. Ved å studere desse banda på eit tematisk felt der samfunnet er i endring – nemleg når det gjeld korleis tekstar blir produserte og brukte – får avhandlinga òg fram kor relevant norskfaget kan seiast å vere for omverda.

Når det gjeld kva forskinga kan brukast til, vonar eg at denne type kunnskap kan vere interessant for styresmaktene som skal utvikle skulen for framtida, læremiddel-produsentar som skal lage didaktisk tilpassa læremiddel i ei tid då marknaden er usikker, lærarutdannarar som skal utdanne lærarar med endringskompetanse, skuleleiarar som skal tilsetje norsklærarar og norsklærarar som søker innsikt i det faglege krinsløpet dei er ein del av, eller som må legitimere faget i møte med elevar og foreldre.

3. Teoretiske perspektiv

3.1 Multiliteracies

I 1996 publiserte ei internasjonal gruppe forskarar som kalla seg "The New London Group" artikkelen "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures" i *Harvard Educational Review*.⁷³ Denne tverrfaglege⁷⁴ forskingsgruppa følgde arbeidet opp med boka *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, redigert av Bill Cope og Mary Kalantzis i 2000.⁷⁵ Føremålet med prosjektet var å presentere eit teoretisk rammeverk som kunne kaste lys over samanhengen mellom samfunn i rask endring og læringsarbeidet i skuleverket. Her blir det generelle målet for utdanninga utlagt som det å gjere elevane i stand til å delta i offentleg liv, organisasjonsliv og arbeidsliv, og opplæringa i "literacy" blir rekna som ein viktig faktor for å nå dette målet. Dei argumenterer for å utvide forståinga av "literacy" – frå å vere sterkt bunden til lese- og skriveopplæring i ein skriftbasert standardvariant av nasjonalspråket – til å omfatte det dei kallar "multiliteracies". Uttrykket "multi" er brukt for å få fram ei meir mangfaldig forståing av fenomenet knytt særleg til to aspekt. Det første går på å inkludere kulturelt og språkleg mangfald i ei stadig meir globalisert verd, og tekstane som blir skapt i møtet mellom desse

⁷³ Cazden mfl. 1996

⁷⁴ Medlemene hadde forskingsbakgrunn frå mellom anna utdanningsforskning, sosiolingvistikk, literacy-forskning, kommunikasjon, kulturforskning og sosiologi.

⁷⁵ Cope og Kalantzis 2000/2003a

kulturane. Det andre handlar om å inkludere tekstane ein assosierer med informasjons- og multimedia-teknologi, til dømes Internett-tekstar.⁷⁶

Grunngivinga for den nye forståinga av ”literacy” knyter dei til endringar på tre område – arbeidslivet, det offentlege livet og privatlivet. Når det gjeld endringar i arbeidslivet, viser dei særleg til den utviklinga som har blitt kalla ”postFordism” eller ”rask kapitalisme”. Her blir tradisjonelle industriarbeidsplassar med ein streng formell hierarkisk struktur, einsformig masseproduksjon og låge kompetansekrav gradvis erstatta med arbeidsplassar som er prega av eit flatare hierarki, meir uformelle mellommenneskelege kommunikasjonsprosessar og raske omstillingar. Dermed blir det større behov for folk som er sjølvstendige, som meistrar ulike kommunikasjonsformer og som er kreative i møte med nye teknologiar.⁷⁷

Når det gjeld det offentlege livet og prinsippet om medborgarskap, peikar dei mellom anna på liberaliseringa av økonomien og nedbygging av statleg styring knytt til globaliseringa. Ein annan sentral tendens er utviklinga av lokale forskjellar knytt til etnisk og språkleg mangfald. Før var det vanleg at statane brukte skulen som ein reiskap for å innarbeide bruken av nasjonalspråket som ein standard – både for å hindre bruk av dialektar og sosiolektar, og for å assimilere innvandrarak og minoritetsspråklege. Eit slikt nasjonalt orientert, monokulturelt syn på kommunikasjon og medborgarskap vil ikkje kunne fungere i ei tid

⁷⁶ New London Group 2003:9f

⁷⁷ New London Group 2003:10ff

med utstrakt global kontakt kombinert med store lokale skilnader. Vilkårå for å kunne delta i den offentlege samtala vil framover i langt større grad vere knytt til meistring av mangfald – språkleg mangfald knytt til fleire språk, men òg dialektar, sosialektar og etnolektar, og kulturelt mangfald uttrykt gjennom visuelle medium, gestar osv. Med andre ord må staten, gjennom mellom anna skuleverket, gjere mangfaldet til norma: det vil seie å dyrke fram eit pluralistisk syn på medborgarskap.⁷⁸

Dei peikar òg på nokre tilsvarande tendensar i privatlivet. På den eine sida har medieutviklinga ført til færre opplevingar av å vere publikum innanfor ein felles nasjonal kultur – kvar interessesfære og subkultur får sine mediekkanalar. På den andre sida får ein ei utvikling der privatsfæren i stadig sterkare grad blir påverka av global kommersiell massemediekultur og av kommunikasjon- og informasjonsteknologi, som Internett. Diskursar som tidlegare var private, blir no på eit vis offentlege. Fellesskapen blir altså både innsnevra og utvida, på same tid som opningane for deltaking blir fleire. Dermed deltek fleire i ulike livsverder samstundes, og ein får overlapping av, og komplekse grenser mellom, desse livsverdene. Møtet mellom livsverdene kan vere utfordrande, og denne utfordringa bør skulen bu oss på å takle.⁷⁹

I takt med desse samfunnsendingane bør ein òg endre rolla og ansvaret til skuleverket. Når det gjeld det gamle systemet, viser dei til det John Dewey kalla assimileringssfunksjonen til skulen – ein skulle få fram det

⁷⁸ New London Group 2003:13ff

⁷⁹ New London Group 2003:15ff

homogene frå det heterogene. Skulen var ein smeltedigel for å få disiplinerte og utlærte industriarbeidarar og borgarar inkorporert i ei nasjonal ramme. No bør norma i skulen heller vere å utvikle ein epistemologi bygd på mangfald, der ein ikkje utslettar subjektiviteten, men i staden prøver å utnytte interessene, engasjementet og målsetjingane til elevane i læringa. I denne samanhengen er det ”multiliteracies”-teorien kjem inn, og eit sentralt omgrep her er *design*.⁸⁰

Dei nyttar design-omgrepet for å få fram at meiningsskaping alltid er ein aktiv og dynamisk prosess som ikkje er styrt av statiske reglar. Einkvar semiotisk aktivitet, inkludert både produksjon og resepsjon av tekstar, blir sett på som eit spørsmål om design, der kreativ bruk og kombinerings av konvensjonar på same tid både endrar og reproduserer desse konvensjonane. For å fram det nyskapande i prosessen skil dei mellom *tilgjengelege design* (Available Designs), *å designe* (Designing) og *nytt design* (The Redesigned).

Dei tilgjengelege designa består av ulike ressursssystem – grammatikkar (for språk, bilete osv.) og diskurssystem i spesifikke sosiale rom – altså praksisar. Å designe betyr å omforme dei tilgjengelege ressursane for meiningsskaping, det vil seie å bruke gammal kunnskap på nytt avhengig av situasjonen. Ein produserer slik nye konstruksjonar og representasjonar av røyndomen. Dette gjeld både det å lytte og tale, og det å lese og skrive. New London Group reknar altså òg det å lytte og

⁸⁰ New London Group 2003:18f; Dewey 1966:69ff

lese som design-prosessor, der personen skapar mentale tekstar for seg sjølv. Slik får dei fram at dette er aktive prosessor som er med på å omforme personen. Dei nye tekstane vil vere baserte på hennar egne interesser og livsrøynsler, og dei vil vere eit døme på nytt design. Resultatet av prosessen kan i varierende grad skilje seg frå utgangspunktet, men det er aldri ein enkel reproduksjon eller ei uavhengig nyskaping. Det nye designet er bygd på historiske og kulturelle meiningsmønster, og samstundes er det eit unikt produkt som speglar individuell vilje. I neste omgang blir så det nye designet eit tilgjengeleg design for meiningsskapning.⁸¹

I undervisningssamanheng treng ein eit metaspråk for å arbeide med meiningsskapning i ulike semiotiske system, både for å forstå tilgjengelege design og for å kunne planleggje nye design. Hovudformålet med dette metaspråket bør vere å identifisere og forklare forskjellar mellom tekstar, og relatere desse til kulturen og situasjonen som dei fungerer i. New London Group nyttar etablerte omgrep som *sjanger* og *diskurs* i denne samanhengen, men det viktigaste bidraget er førestillinga om *modalitetar* (modes) og *multimodal* meiningsskapning. Dei dreg fram fem ulike modalitetar (òg kalla designelement) som det er viktig å arbeide med i skulen for å forstå mellom anna nye medium: Lingvistisk design, auditiv design, romleg design, kroppsleg (gestural) design og visuell design. Multimodal design får fram meininga som blir produsert i samspelet mellom dei andre designelementa. På eit vis kan ein seie at all

⁸¹ New London Group 2003:19ff

meningsskaping er multimodal, all den tid til dømes skriftleg tekst er både lingvistisk og visuell design, og munnleg tekst er lingvistisk og auditiv design.⁸²

Eit godt døme på korleis design-prosessar verkar, er etter mitt syn er metoden *brikolasje* som ungdomar gjerne brukar når dei produserer tekstar på Internett. Brikolasje inneber kopiering, tilpassing og omforming av ulike kulturytringar. Element frå til dømes bilete, musikk, lyd og skriftstykkje blir henta ned frå ulike stader på nettet, sett saman på ein særeigen måte, for å så bli publisert på nettet igjen. Det er den originale samanstillinga som gjer teksten verdifull som kulturytring, uavhengig av om dei gjenbrukte enkeltelementa i sin heilskap er laga av andre.⁸³ Ungdomen hentar altså tilgjengelege design der dei treng dei, nyttar desse til å lage eit eige, nytt design ut i frå sine føresetnader og målsetjingar, før dei gjer dette designet tilgjengeleg for andre som ein unik, kreativ tekst.

3.1.1 Læringsteoretiske tilnærmingar

Utgangspunktet for læringssynet til New London Group er at kunnskap er forankra i sosiale, kulturelle og materielle kontekstar, og at kunnskapen blir utvikla i samspel mellom personar med ulike ferdigheiter, bakgrunnar og perspektiv. På bakgrunn av dette tilrår dei ein kombinasjon av fire tilnæringsmåtar når ein skal undervise i ”multiliteracies”: *Situert praksis* (situated practice), der elevane sine

⁸² New London Group 2003:23ff

⁸³ Jf. Hoem og Schwebs 2008:106ff

røynsler med design-arbeid står sentralt, *open instruksjon* (overt instruction), der elevane tileignar seg eit metaspråk knytt til design, *kritisk tilnærming* (critical framing), der elevane relaterer meningsskapinga til sosiale kontekstar og formål og *omforma praksis* (transformed practice), der elevane prøver å gjere bruk av kunnskapane i nye kontekstar. Ingen av desse er radikalt nye, og alle står i lange læringsteoretiske tradisjonar. Dei ortodokse tilhengjarane av desse tradisjonane vil kunne hevde at dei står i motsetning til kvarandre, men når det gjeld ”multiliteracies”, må dei heller reknast for å vere komplementære.⁸⁴

Situert praksis byggjer på forståinga av at dersom elevane skal kunne meistre ulike praksisar, så må dei engasjere seg i autentiske situasjonar der den aktuelle praksisen blir utført. Kunnskapen knytt til handlingsmønsterane i dei ulike situasjonane er innvove i den sosiokulturelle konteksten på ein kompleks måte som gjer at røynsle med liknande situasjonar er nødvendig for å kunne meistre praksisen. I denne samanhengen er det òg viktig å dra nytte av røynslene elevane gjer seg i kommunikasjonssituasjonar utanfor skulen, til dømes i privatlivet og aktivitetar i ulike organisasjonar. Skulen si oppgåve blir å lage trygge rammer rundt aktivitetane, slik at elevane tør å kaste seg utpå, og å gi nødvendig rettleiing undervegs i læringsarbeidet.

Situert praksis står i den progressive, erfaringsorienterte pedagogiske tradisjonen, men har òg nokre manglar felles med denne. Til dømes er

⁸⁴ New London Group 2003:30f; Cope og Kalantzis 2003b:239f

det ein fare er at elevane brukar unødvendig mykje tid på lite fruktbare aktivitetar. Ein annan fare går på at dei ikkje får kontroll på og blir klar over kva dei meistrar og ikkje meistrar. Dessutan er det slett ikkje sjølvstøtt at elevane greier å kontekstualisere kunnskapen og vere kritiske på historisk, kulturelt, politisk og ideologisk grunnlag.⁸⁵

Open instruksjon fokuserer på elevane sine evner til å forstå system og strukturar, og å kunne skildre form, innhald og funksjon til diskursane dei møter i praksis gjennom eit metaspråk. Ein skal altså her prøve å dyrke fram den analytiske evna ut frå ei meir lærarstyrt tilnærming. Open instruksjon står med andre ord i den formidlingspedagogiske tradisjonen, med til dømes den tradisjonelle grammatikkundervisninga som ein variant. Framgangsmåten i denne samanhengen er likevel ikkje rein pugging, men heller ei form for ”stillas-bygging” (scaffolding), der lærarane støttar elevane med relevant informasjon knytt til læringsaktivitetane som dei står oppe i.⁸⁶

Gjennom *kritisk tilnærming* skal elevane få den nødvendige personlege og teoretiske distansen til det dei har lært. Dette gjeld i høve til historiske, kulturelle, politiske og ideologiske faktorar, både knytt til systematisk kunnskap og sosiale praksisar. Læraren si rolle blir her å få elevane til stille seg ”utanfor” for få ny forståing av det dei har lært

⁸⁵ New London Group 2003:31ff; Cope og Kalantzis 2003b:239

⁸⁶ New London Group 2003:33f; Cope og Kalantzis 2003b:239f

gjennom teori og praksis. Læringsteoretisk står kritisk tilnærming i ”critical literacy”-tradisjonen.⁸⁷

I *omforma praksis* skal elevane tilbake til den praktiske situasjonen, men no med ballasten frå den tidlegare praksisen, den systematiske tilnærminga og den kritiske perspektiveringa, slik at ein kan tale om ein reflektert praksis. Den nye praksisen vil då kunne vere meir i samsvar med elevane sine egne mål og verdiar.⁸⁸

Ein kan seie at læringa i utgangspunktet må forankrast i kvardagsrøynsler, før ein igjennom open instruksjon og kritisk tilnærming utvidar horisontane. Omforma praksis vil seie at ein går tilbake til verkelege situasjonar, anten i den same konteksten med friske perspektiv og relevant kunnskap om underliggjande prosessar, eller til nye kontekstar som ein kan overføre kunnskapar og røynsler til.⁸⁹

I høve til mitt prosjekt, som ikkje er klasseromsforskning, er det kva måtar for læring ein legg til rette for i læreplanar og læremiddel som er det interessante. Koplinga mellom tekstkulturell utvikling i samfunnet og norskfagets tekstmgrep gjer at den situerte står i ei særstilling blant desse tilnæringsmåtene. Den deltakarkulturen som har utvikla seg på Internett, gir nye moglegheiter for elevane til å produsere tekstar for ei reell offentlegheit, og dermed òg til å gi dei røynsler med korleis denne offentlegheita fungerer på godt og vondt. I forlenginga av dette blir òg den kritiske tilnærminga viktig, fordi den kan hjelpe elevane til å få den

⁸⁷ New London Group 2003:34f; Cope og Kalantzis 2003b:239

⁸⁸ New London Group 2003:35f; Cope og Kalantzis 2003b:239

⁸⁹ Cope og Kalantzis 2003b:241

nødvendige avstanden til opplevingane. Vidare i avhandlinga blir denne tilnæringsmåten sett i samheng med omgrepet *tekstrefleksjon*. I tenkinga til New London Group kring multiliteracies er det altså særleg det tekstlege perspektivet som har vore ein inspirasjon i avhandlingsarbeidet, sidan tekstbruken nærmast har eksplodert i samfunnet dei seinare åra.

3.2 Sosialemiotikken

Sosialemiotikken fokuserer på korleis semiotiske ressursar blir brukte og verkar i konkrete sosiale situasjonar – altså samanhengen mellom meningsskapning og menneskeleg samhandling. Denne retninga innanfor semiotikken kan sjåast på som ein reaksjon mot dominansen av strukturelle tilnærmingar i tradisjonell semiotikk, som nedprioriterte kva folk faktisk gjorde i ulike kommunikasjonssituasjonar. Theo van Leeuwen seier det slik:

Rather than describing semiotic modes as though they have intrinsic characteristics and inherent systematicities or "laws", social semiotics focuses on how people regulate the use of semiotic resources [...] in the context of specific social practices and institutions, and in different ways and to different degrees.⁹⁰

Sosialemiotikken som teori er open mot andre teoretiske område som kan kaste lys over feltet som skal granskast, og ein har henta innsikter frå nærliggjande retningar som kulturanalyse, pragmatikk og kritisk diskursanalyse. Den britisk-australske lingvisten Michael A.K.

⁹⁰ van Leeuwen 2005: XI

Halliday, som blir rekna for å vere grunnleggjaren av sosialsemiotikken, er særleg interessant i vår samanheng, fordi han arbeidd mykje med samanhengen mellom tekst og kontekst.

Gjennom si sosiale vinkling på språkstudiar har Halliday dreidd fokuset i retning av korleis teksten må forståast ut frå konteksten. *Konteksten* er omgivnadene til teksten som gjer det mogleg å forstå teksten. Her er det ikkje tale om berre verbalspråkleg tekst, men konteksten er ”[...] den totale rammen teksten utfolder seg i”⁹¹.

Halliday meiner det er nødvendig å nærme seg teksten på to ulike måtar samstundes. Teksten er eit produkt som er konstruert slik at han kan skildrast systematisk, men teksten er òg ein *prosess*. Det vil seie at teksten er ei interaktiv hending som inneber sosial utveksling av meining og dermed ein ubrotten straum av semantiske val. Tekstar er berre meiningsfulle fordi dei kan knytast til samspelet mellom samtalepartnarar i vid forstand. Det sosiale systemet er avhengig av meiningsutveksling, og meininga blir utveksla mellom medlemene i kulturen i form av tekstar.⁹²

Tilhøvet mellom teksten og konteksten er dialektisk. Teksten skapar konteksten og konteksten skapar teksten. Halliday skil mellom *situasjonskonteksten* og *kulturkonteksten*.⁹³ Situasjonskonteksten er dei direkte omgivnadene til teksten – aktiviteten der språket spelar ei rolle,

⁹¹ Halliday 1998a:69

⁹² Halliday 1998a:74ff; 1978:122 og 139ff

⁹³ Halliday har henta omgrepa frå antropologen B. Malinowski, og han er òg inspirert av lingvisten J.R. Firth.

inkludert aktørane og medieringa. Kulturkonteksten er den breiare bakgrunnen til teksten. Tekstar som blir produserte i skulen, kan illustrere dette. Dersom elevane skal skrive eit essay i ein skuletime, vil sentrale sider ved situasjonskonteksten kunne vere klasserommet, målsetjingane, tilhøvet mellom lærar og elev osv. Sentrale kulturkontekstuelle element vil kunne vere knytt til skulen som institusjon i kulturen og kunnskapsforståingar ein finn der og i norskfaget meir spesifikt, rollestrukturar i personalet, politiske føringar frå Kunnskapsdepartementet osv. Begge desse sidene ved konteksten er viktige for å forstå tekstane si rolle i læringsprosessane i skulen.⁹⁴

Gunther Kress har vidareutvikla tankane til Halliday innanfor det sosialsemiotiske paradigmet. Kress har i større grad enn Halliday interessert seg for samanhengen mellom materialitet og kommunikasjon. Dermed har han òg hatt større behov for å kunne arbeide med det som på eit vis ligg latent i det sosialsemiotiske fokuset, nemleg eit utvida tekstomgrep. Der Halliday held seg til verbalspråkleg tekst, brukar Kress "[...] the term *text* for any instance of communication in any mode or in any combination of modes [...]"⁹⁵.

Tekst er eit resultat av sosial handling, og han viser til tre sentrale faktorar som konstituerer teksten – *sjanger*, *diskurs* og *modalitet* (mode). Omgrepet sjanger er best eigna til å forstå kven som kommuniserer med kvarandre og med kva for formål. Dersom dei sosiale handlingsmåtane er relativt stabile, vil òg sjangerkonvensjonane

⁹⁴ Halliday 1998b:114ff

⁹⁵ Kress 2003:48

vere stabile og dermed synlege. I dette ligg òg eit moment av makt og hierarki. Dei prestisjefulle sjangrane vil vere knytt til dei sterkaste sosiale gruppene, og i undervisningssamanheng vil ein kunne sementere dei sosiale skilja dersom ein ikkje fokuserer på dei sosiale prinsippa som ligg bak sjangrane, og det at dei faktisk kan formast. Omgrepet *diskurs*, som han har frå Michel Foucault, viser til det teksten handlar om, altså opphavet til og organiseringa av innhaldet – det ein kan kalle eit ”meiningsregime”.⁹⁶

Modalitet definerer Kress på denne måten:

In the era of new technologies of information and communication, mode and choice of mode is a significant issue. *Mode* is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation.⁹⁷

Behovet for omgrepet knyter han altså til utviklinga i kommunikasjonsteknologi. I tidlegare tider kunne relasjonen mellom modalitet og medium vere nesten usynleg, som til dømes mellom skrift og bok, fordi konvensjonane var så innarbeidde at dei nærmast verka naturlege. No kan skrift realiserast i mange andre medium, som fjernsyn, PC og mobiltelefon. Her finn ein òg andre sterke modalitetar som tale, musikk, bilete og film, og dermed blir det viktigare å merke

⁹⁶ Kress 2003:84ff og 93f

⁹⁷ Kress 2003:45

seg kva som er dei sterke og svake sidene til kvar enkelt modalitet alt etter kva ein vil kommunisere.

Kva som er dei sterke og svake sidene til ein modalitet, vil avhenge både av materialitet og kultur. Desse potensiala og avgrensingane kallar Kress *affordansar* (affordance). Kor mykje det materielle potensialet til ein modalitet blir utnytta, er avhengig av brukskonvensjonane i kulturen. Graden av gestikulering vil for eksempel variere mellom Sør- og Nord-Europa. Kva som fungerer som ein modalitet, vil òg variere frå kultur til kultur. Dersom ein kommunikativ ressurs blir brukt med tydeleg regularitet av ei gruppe menneske som har sams oppfatningar av meiningspotensialet til denne ressursen, er denne ressursen ein modalitet. Dermed kan til dømes fontar, layout og fargar vere modalitetar i nokre kulturar, medan dei i andre kulturar ikkje blir tillagt den same kommunikative vekta.⁹⁸

I forlenginga av dette blir òg omgrepet *multimodalitet* viktig – altså fokus på korleis ein kombinerer ulike modalitetar i tekstane, og kva slike kombinasjonar tilfører meiningsskapinga. Multimodale tilnærmingar

[...] attends to the interplay between modes to look at the specific work of each mode and how each mode interacts with and contributes to the others in a multimodal ensemble. At times the meaning realized by two modes can be 'aligned', at other times the may be

⁹⁸ Kress 2003:45ff; 2009

complementary and other times each mode may be used to refer to distinct aspects of meaning and be contradictory, or in tension.⁹⁹

Særleg i digitale omgivnader vil modalitetane kunne vere i stadig utvikling, slik at grensene mellom dei flyttar seg. Desse prosessane påverkar korleis me konstruerer kunnskap og korleis me tileignar oss kunnskap.¹⁰⁰

I denne avhandlinga er sosialsemiotikken viktig på to måtar. For det første så gir skiljet mellom situasjonskonteksten og kulturkonteksten ein måte å forstå tilhøvet mellom ulike typar tekstmateriale – altså mellom dei normgjevande læreplantekestane og dei praktisk retta læremidla. For det andre er modalitetsomgrepet og nærskylde omgrep heilt sentrale for å kunne forstå tenkinga bak hovudområdet ”Sammensatte tekster” i LK06.

3.3 Norskdidaktikken

I Noreg vart fagdidaktikken som forskings- og undervisningsfelt etablert rundt 1970. Idégrunnet kom frå Tyskland og Frankrike via Danmark, og kan knytast til behova som oppstod for å legitimere skulefaga etter protestrørslene mot det etablerte samfunnet i slutten av 1960-åra. Fagdidaktikken oppstod i opposisjon til fagmetodikken, den generelle didaktikken (som ein del av pedagogikkfaget) og etter kvart òg basisfaga. Fagmetodikken vart rekna for å vere for snevert oppteken av praktiske framgangsmåtar utan refleksjon kring *kva* og *kvifor*,

⁹⁹ Jewitt 2009:25

¹⁰⁰ Jewitt 2009:17f

didaktikken mangla presisjonen ein trong for å løyse utfordringane knytt til undervisning i dei ulike skulefaga og basisfaga greidde i for liten grad å ta fageksterne omsyn knytt til behova i skulen og samfunnet elles.¹⁰¹

I den tidlege fasen ”arva” fagdidaktikken den generelle didaktikken sine grunnspørsmål knytt til kva som skal undervisast, korleis det skal undervisast og kvifor det skal undervisast, men med eitt spesielt fag i sentrum. Etter kvart har det kome til meir omfattande definisjonar, der denne frå eit tverrfagleg fagdidaktikkseminar i 2001 har fått eit visst gjennomslag i miljøa:

Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag er (norsk, historie, engelsk, matematikk, musikk, samfunnsfag etc.) i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.

Fagdidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er kvalifisert og faglig profesjonell, til stede i våre faglige praksiser og i stand til å utvikle fagene.

Fagdidaktikk beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagets teori og praksis, og søker å utvikle fagets teori om praksis og om dets samfunnsmessige funksjon.

¹⁰¹ Lorentzen mfl. 1998:8-14; Gudem 2008, Ongstad 2004:22ff; Madssen 1981:17ff

Fagdidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter mot å utvikle endringskompetanse gjennom forskning og undervisning.¹⁰²

Denne definisjonen har med fleire moment som syner utviklinga av feltet. Det er verd å merke seg det faglege utgangspunktet, vektlegginga av refleksjon, det dynamiske fagsynet, opningane mot samfunnet og den kritiske vinklinga.¹⁰³ Utover i 1970- og 80-åra skjedde det ei profesjonalisering av fagdidaktikken her i landet, med ei rekkje stillingar knytt til lærarhøgskulane, den praktisk-pedagogiske utdanninga, og til ein viss grad ved at forskarar ved dei tradisjonelle universitetsfaga byrja å interessere seg for fagdidaktiske problemstillingar. Organisasjonar som Landslaget for norskundervisning (LNU) og Fransklærerforeningen skapte møtestader for lærar og forskarar, og fagdidaktiske tidsskrift som *Norsklæraren*, *Symbol* (matematikk) og *Samfunn* medverka til å utvikle fagdidaktikken med utgangspunkt i skulen og det klasseromsnære.¹⁰⁴ Parallelt auka òg behovet for fagdidaktisk refleksjon i skulen på grunn av ei rekkje reformer med opne læreplanar som har gitt lærarane nokså stor valfridom når det gjeld lærestoffet.¹⁰⁵

Norskdidaktikken har etter kvart fått ei særstilling som det fagdidaktiske miljøet med størst breidde og gjennomslagskraft. Her har nok både kjøtvekta som det største skulefaget og det grundige arbeidet

¹⁰² Nielsen mfl. 2003:7

¹⁰³ Jf. Ongstad 2004:24ff

¹⁰⁴ Lorentzen mfl. 1998:14ff

¹⁰⁵ Larsen 1998:5f

til LNU spelt ei rolle.¹⁰⁶ Til dømes har Norsk bokklubben deira gitt ut nesten 190 titlar. Men vel så viktig er kanskje at norskfaget som språkfag og morsmålsfag er eit ”metafag” gjennom at norsk språk ”[...] utgjør det tenkeredskap og det medium som andre fag benytter for å fremstille og å didaktisere seg selv”¹⁰⁷.

Dessutan er skulefaget norsk samansett av så mange emne med ulik vitskapleg tradisjon bak seg at mangfaldet sannsynlegvis verkar vitaliserande på utviklinga av faget. Her finn ein røter til mellom anna nordistikk, lingvistikk, litteraturvitskap, retorikk, skriveforskning og medievitenskap. Trass i dette store spennet er det ganske stor semje blant norskdidaktikarane om at det er *tekstperspektivet* som er det samlande elementet i faget.¹⁰⁸ Laila Aase syner til kritikk av at norskfaget manglar indre samanheng, og svarer slik:

Sammenhengen fins, og kommer tydelig frem, dersom vi forstår at det er *tekstene* som er fagets kjerne. Tekstfaget norsk favner over tekster i vid forstand, muntlige, skriftlige og multimodale. Tekstkulturen representerer et bredt spekter av språklige uttrykk, kunstneriske, informative, kommunikative. Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å være deltaker i tekstkulturen, både gjennom

¹⁰⁶ Jf. Lorentzen mfl. 1998:140f

¹⁰⁷ Ongstad 2004:20. Jf. òg til dømes Svein Sjøbergs syn på kor viktig språket er i naturfagsdidaktikk (Sjøberg 2001:107f)

¹⁰⁸ Jf. Nordstoga 2003:9ff. Sjå elles artikkel I for ei nærmare drøfting av tekstmogrepet.

å forstå andres tekster og selv kunne ytre seg og være deltaker i mange ulike tekstlige sammenhenger.¹⁰⁹

Utfordringa for norsksdidaktikken har i forlenginga av dette vore å finne ut av kva for delar av tekstkulturen som skal vektleggjast – og ikkje minst – korleis ein skal møte endringar i tekstkulturen. Ei sentral konfliktlinje har her vore om ein skal halde på eit tradisjonelt språk- og litteraturfag, eller om ein skal opne for tilpassing til ”brukarane” i andre delar av samfunnet. Ei tilpassing til samfunnet kan kallast ei *didaktisering* av faget. Gjennom ein slik prosess vil sjølve situasjonsorienteringa endre det opphavlege faget ved at nye element blir inkorporert.¹¹⁰ Generelt kan ein seie at dess høgare opp i utdanningssystemet ein kjem, dess større er viljen til å halde på det eksisterande.¹¹¹ Ein kan med andre ord vente å finne ei sams forståing av at tekstane er det sentrale i heile fagspekteret, men ei inkorporering av til dømes dei multimodale tekstane som Aase dreg inn, eller digitale tekstar som er eit sentralt drag ved den moderne tekstkulturen, er ikkje like opplagt akseptert i universitetsfaget som i grunnskulefaget. Dette heng saman med ”samfunnskontraktane” til institusjonane – grunnskulen, den vidaregåande skulen og lærarskulane står mykje nærmare krava frå ”brukarane” enn universiteta, som i større grad har

¹⁰⁹ Aase 2005a:70

¹¹⁰ Ongstad 2004:274f

¹¹¹ Madssen 1999:347.

hatt moglegheit til å halde dei direkte samfunnskrava meir på avstand gjennom tilvising til fagleg autonomi.¹¹²

Samstundes har me sett i kapittel 2 at interessa for norskdidaktisk forskning ved universiteta nettopp har bidrege til ei utvikling av tekstomgrepet som er meir i tråd med den moderne tekstkulturen. Dersom denne forskinga set spor etter seg i undervisningsfaget nordisk ved dei ulike institusjonane, kan ein altså ikkje tale om eit *enten/eller* når det gjeld kven som står i spissen for fagutviklinga, men heller om eit samspel og *både/og*.

3.3.1 Utvikling av tekstkompetanse

Når det gjeld utviklinga av tekstkompetansen til elevane, blir samanhengen mellom *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon* rekna for å vere viktig. Kva slag tekstar eleven les, påverkar altså kva slag tekstar eleven kan skape, og tekstskapingsprosessen gjer i neste omgang eleven til ein betre lesar. Kunnskapar om tekst, som gjer elevane i stand til å reflektere rundt tekstlege fenomen, vil kunne styrkje både reseptive og produktive ferdigheiter.¹¹³ Samanhengen mellom tekstresepsjon og tekstproduksjon er lite omstridd – til dømes seier Anne Løvland det slik i si avhandling:

I dette arbeidet har eg hatt fokus mot multimodal tekstproduksjon, men har også observert ein del resepsjon av multimodale tekstar i klasserommet. Det er innlysende at ei slik veksling mellom resepsjon

¹¹² Jf. Madssen 1999:347

¹¹³ Smidt 2004:245ff; Aase 2005a:73ff; Hasan 2001:60f; Maagerø 2002:39ff

og produksjon er viktig for å utvikle multimodal literacy. Gjennom å legge merke til korleis andre utnyttar ulike semiotiske ressursar kan ein sjølv finne fram til nye måtar å uttrykke seg på.¹¹⁴

Men behovet for tekstrefleksjon derimot, har vore meir diskutert. Til dømes har ein angloamerikansk tradisjon med forskarar som J. Britton og A. Friedman kritisert eksplisitt sjangerundervisning der læraren legg vekt på å forklare sjangertrekk for elevane. Dei meiner ei slik undervisning står i fare for å forenkle kompliserte mønster og å hemme kreativ utfolding. I staden vil dei at ein skal bruke tida til å sosialisere elevane inn i tekstkulturen – dei må møte så mange tekstar som mogleg i så autentiske kontekstar som mogleg.¹¹⁵

Ein slik sosialiseringsstrategi blir rekna for å vere både viktig og ønskjeleg i det norsksdidaktiske miljøet, men det vil i mange tilfelle ikkje vere tilstrekkeleg. Ei innvending går på at undervisning som ikkje tek omsyn til tekstrefleksjon, kan slå negativt ut for elevar som ikkje har møtt mange tekstar eller som ikkje er vande med å diskutere tekstar heimanfrå eller i andre samanhenger. Det meir akademiske språket og tilnæringsmåten til tekstlege fenomen som ein finn i skulen, blir då vanskeleg å tileigne seg.¹¹⁶ I dette perspektivet er det òg interessant å merkje seg Torlaug Løkensgard Hoels funn om samanhengen mellom responsarbeid hos elevane og kritiske haldningar i eiga lesing og

¹¹⁴ Løvland 2006:254

¹¹⁵ Maagerø 2002:39f og 45ff; Jf. Britton mfl. 1975

¹¹⁶ Maagerø 2002:42f; Berkenkotter og Huckin 1997:115ff ; Christie 1987

skrivning, samt aktiviseringa av passiv kunnskap gjennom bruk av metaspråk knytt til språk og tekst (jf. kap. 2.2).

Ei anna innvending går på at ein gjennom tekstrefleksjon kan gi elevane eit meir aktivt og analytisk tilhøve til sjangrar, og dermed setje dei i posisjon til å kunne utfordre sjangergrensene og utvikle nyskapande tekstar. Her kjem òg ”critical literacy”-tenkinga inn. Utan innsikt i sjangrar og diskursar vil elevane nærmast ubevisst arve og automatisk halde oppe dei prestisjefylte sjangrane i kulturen, og dermed dei sosiale hierarkia.¹¹⁷ Dette kan dessutan knytast til eit dynamisk syn på danning som etter kvart har vunne innpass i delar av norskdidaktikken. Eit felles utgangspunkt her er ei avvising av ein kulturvernlogikk knytt til kanoniske tekstar. I staden vil ein ha ei kritisk og analytisk tilnærming til tekstar i brei forstand, for å slik setje elevane i stand til å delta i ein tekstkultur i utvikling.¹¹⁸ Ei viktig inspirasjonskjelde for desse norskdidaktikarane er Jon Hellesnes sitt skilje mellom tilpassing og danning – altså mellom det å berre lære ”spelereglane” i det sosiale systemet og det å samstundes kunne utfordre dei.¹¹⁹

Ei tredje innvending byggjer på samanhengen mellom tekstrefleksjon og det Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar *tilgangskompetanse*. Med det enorme tilbodet av tekstar som er tilgjengelege på Internett, blir det ei hovudutfordring å skaffe seg tilgang til dei til ei kvar tid interessante og

¹¹⁷ Maagerø 2002:42. Jf. 2.2 – om sosialsemiotikk og sjanger.

¹¹⁸ Nicolaysen 2005:20ff og 26f; Smidt 2005 48f; Aase 2005a:18f; Aase 2005b

¹¹⁹ Hellesnes 1975, særleg 28ff

viktige tekstane. For å utvikle tilgangskompetanse må ein etter Nicolaysen ha

[...] ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium og så vidare.¹²⁰

Altså gir både mengda tekstar og den fleksible måten me brukar tekstar på, utfordringar som er vanskelege å løyse utan å løfte blikket frå tekstresepsjonen og tekstproduksjonen til meir gjennomgripande kulturanalyse. Her ligg òg nøkkelen til å utvikle den endringskompetansen som ein legg vekt på i norskfaget, skulen og samfunnslivet elles.

3.4 Bruken av teorien i avhandlinga

”Multiliteracies”-teorien, sosialsemiotikken og teorien knytt til utvikling av tekstkompetanse i norskdidaktikken, grip inn i kvarandre på fleire vis. Nokre forskarar har vore med på teoriutvikling innanfor fleire av desse felt, til dømes Kress, som har vore sentral innan New London Group og i sosialsemiotikken. Dessutan har både han og Halliday vore mykje lesne i norskdidaktiske miljø. Felles for alle dei tre nemnde teoriane er at dei legg vekt på endringsperspektiv, og av den grunn er dei eigna til å gi innsikt i hovudproblemstillinga. Endringsperspektiva heng tett i hop med sosial kontekst, og det kan

¹²⁰ Nicolaysen 2005:22

knyttast til det Paul James Gee har kalla ”den sosiale vendinga”.¹²¹ Vendinga mot sosiale aspekt i humaniora har vore ein reaksjon mot både strukturalismen og kognitivismen, og kan også sjåast i samanheng med eit anna fellestrekk, nemleg det kritiske perspektivet.

Teoriane er likevel utfyllande og har ulike funksjonar i avhandlinga knytt til konkretiseringsnivå. ”Multiliteracies”-teorien er eit overordna perspektiv på tilhøvet mellom samfunnsendring og læring. Design-tenkinga og læringsteoriane ligg til grunn for læringsynet i avhandlinga på eit generelt grunnlag, og dei blir dermed ikkje så ofte referert til direkte i analysane. Sosialesemiotikken gir ei forståing av meiningsskaping som sosialt fenomen, og eit omgrepsapparat som er eigna til å skildre ulike sider ved det utvida tekstomgrepet. Det er viktig fordi ein har mangla gode omgrep for å omtale denne delen av den tekstkulturelle utviklinga. Tekstkompetanseomgrepet i norsk-didaktikken er ein inngang til sjølve faget som skal granskast, og gir samstundes konkrete analysepunkt i møte med materialet.

¹²¹ Gee 2000

4. Materiale og metode

4.1 Materiale

Valet av materiale har vore styrt av eit ønskje om å undersøkje norskfaget frå fleire sider samstundes for å kunne gi eit bilete av tekstkulturelle endringsprosessar i norskfaget som heilskap. Ei slik samansetjing av materiale vil òg kunne gi eit bilete av i kva grad norskfaget ”heng saman”. Dei didaktiske omgrepa *formuleringsarenaen* og *realiseringsarenaen* er brukte for å få fram avstanden det kan vere mellom vedtak og gjennomføringa av desse i praksis, særleg knytt til reformer i skulen.¹²²

For eit skulefag som norsk vil sentrale tekstar på formuleringsarenaen vere lover og føreskrifter, inkludert læreplanar, andre politiske dokument som komite- og førearbeid, utgreiingar som omhandlar faget og rundskriv frå Utdanningsdirektoratet. Ein annan del av denne arenaen er knytt til fagleg, fagdidaktisk og metodisk teorilitteratur, som pensum ved lærarutdanningane og artiklar i tidsskrift som *Norsklæraren*. Dette er altså tekstar som elevane sjeldan kjem i direkte kontakt med. Realiseringsarenaen derimot, er der det konkrete møtet mellom eleven og norskfaget skjer. Her finn ein dei tekstane som elevane møter i form av læremiddel og andre tekstar som blir nytta i

¹²² Lindensjö og Lundgren 2000:173ff

undervisninga, og her finn ein det norskfaget som blir til mellom lærarar og elevar gjennom deira praksisar i og utanfor klasserommet.

Ein tilsvarande måte å forstå tilhøvet mellom desse arenaene på kan vere skiljet mellom situasjonskontekst og kulturkontekst. I norskundervisninga som kommunikasjonssituasjon vil situasjonskonteksten vere det som går direkte føre seg mellom aktørane (lærarar, elevar og eventuelt andre) og tekstane (læremidla) som blir brukte, medan kulturkontekstuelle element vil vere knytt til bakanforliggjande faktorar som dei politiske føringane (læreplanane) og den institusjonelle bakgrunnen til aktørane, til dømes utdanninga til lærarane.

Ved å analysere materiale frå begge desse arenaene og sjå dei i samanheng, kan ein få fram både kva som er det "villa" eller "intenderte" norskfaget, og kva som er det "faktiske" eller "implementerte" norskfaget. Dessutan vil ein kunne finne ut noko om tilhøvet mellom desse arenaene – altså om den politiske gjennomslagskrafta er sterk eller ikkje, og kva det eventuelt har å seie for tekstkulturen i faget.

På formuleringsarenaen utgjer læreplanar den viktigaste delen av materialet. I ei særstilling står Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006), som er analysert både i ein historisk kontekst, og i ein synkron kontekst som utgangspunkt for læremiddelanalysane. Hovudvekta i analysane er lagt til vidaregåande opplæring, og der er planane undersøkt tilbake til 1911

(*Undervisningsplaner* 1911). Planane for folkeskulen/grunnskulen er undersøkt frå *Normalplanen av 1939*, og analysane av undervisningsplanar/rammeplanar for lærarutdanninga byrjar med *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen* frå 1965 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1965).

Vidare er studieplanane frå nordisk grunnfag ved Universitetet i Oslo granska i perioden 1964-2007, og i tillegg er det gjennomført ei oppdateringsgransking av studieåret 2011/2012. Planane ved alle institusjonane som tilbyr nordisk/norsk grunnfag, er granska for studieåret 2007/2008. Pensumlitteraturen er òg inkludert i analysane.¹²³ Innslagspunkta for analysane er valt gjennom ei lesing av planane bakover i tid til eg kunne konstatere eit gjennomført og stabilt tradisjonelt tekstmgrep. Eg har så gått ut frå at ein kan rekne det som sannsynleg at ein ikkje finn eit radikalt annleis tekstsyn i tidlegare planar på dette feltet. For vidaregåande skule har eg òg funne støtte for innslagspunktet i faghistorisk litteratur (Steinfeld 1986:133). Kjeldemengda gjorde det òg nødvendig å avgrense den diakrone gjennomgangen av grunnfaga, så valet fall på den største og eldste institusjonen – Universitetet i Oslo.

Dei formelle læreplanane kan reknast for å vere statspedagogiske normtekstar (Madssen 1999), og dei har "[...] historisk sett vokst fram

¹²³ Grunnen til at pensumlitteraturen er inkludert her og ikkje ved allmennlærer-/grunnskulelærarstudiet, er at planane ved årseiningane er mindre detaljerte, og at det difor er sannsynleg at pensumlitteraturen her spelar ei viktigare rolle som ein del av formuleringsarenaen.

som et bindeledd mellom politikk og skole”¹²⁴. I Noreg har desse planane hatt stor offentleg tilslutning og gitt mandat til arbeidet i skulen, fordi dei har blitt vedtekne gjennom demokratiske prosedyrar med lovheimel. Læreplanane forpliktar altså skuleleiarar og lærarar, utan at ein av det nødvendigvis kan slutte seg direkte til kva som skjer i skulen. Forsking på slike planar kan likevel gi eit godt innblikk i kva som ”står på spel” når det gjeld oppgåvene og innhaldet i skulen.¹²⁵ Slik sett blir dei òg viktige i høve til hovudproblemstillinga i denne avhandlinga.

Planane for lærarutdanninga kan seiast å ha ein tilsvarande status, men med noko svakare politisk styring, særleg i dei seinare såkalla ”rammeplanane”, som har gitt institusjonane og fagmiljøa noko meir fridom. Når det gjeld studiefaget nordisk, har målsetjingar og pensum vorte fastsett av det akademiske kollegium, slik at her er liten grad av politisk styring. Av desse planane kan ein altså i større grad forvente å finne ei meir vitenskapleg fundert fagutvikling som ikkje speglar samfunnsutviklinga og skuleutviklinga på same vis.

På realiseringsarenaen utgjer lærebøker og nettstader kjeldene. Valet er motivert av at studiar av praksis i klasserommet nok vil vere meir interessant etter nokre år, når læreplanen har vorte meir innarbeidd. Det kan gjerne ta 3-5 år å implementere ein ny læreplan i skulen¹²⁶. Lærebøkene og nettstadene som er analyserte her, blir rekna for å vere

¹²⁴ Karseth og Sivesind 2009:27

¹²⁵ Karseth og Sivesind 2009

¹²⁶ Jf. Engelsens 2009:63ff

pedagogiske tekstar.¹²⁷ Det vil seie at dei er produserte som læremiddel til bruk i skulen, og dei er dessutan laga med tanke på å dekkje måla i læreplanen. Læreboka si stilling i undervisninga er i endring, og inkluderinga av nettstadene i analysane er eit forsøk på å famne eit breiare kjeldegrunnlag som tek omsyn til denne utviklinga. Fokuset på tekstkulturelle endringar i problemstillinga gjer òg dette nødvendig, fordi framveksten av digitale tekstkulturar er med på å setje den tradisjonelle læreboka under press, og fordi det nettopp er på nettstadene det er mogleg å skape eit tilnærma autentisk læringsmiljø på premissane til desse kulturane.

Det historiske innslagspunktet for analysane av lærebøkene vart valt på den same måten som for læreplanane. Ein gjennomgang av eldre verk viste at det tradisjonelle tekstomgrepet stod sterkt (Johnsen og Solheim 1974, Andresen mfl. 1985, Berg og Guldal 1989, Halvorsen mfl. 1991, Christophersen mfl. 1994, Berge mfl. 2002), så eg vurderte difor diakrone analysar av realiseringsarenaen for å vere mindre interessante.¹²⁸ Eldre nettstader knytte til eldre læreverk er vanskeleg tilgjengelege, og det er heller ingen grunn til å tru at dei hadde eit meir moderne preg enn dagens.¹²⁹ Grunngivinga for å analysere berre dei nye læremidla er òg knytt til at det først er med LK06 ein får ei verkeleg tung endring med omsyn til tekstomgrepet på formuleringsarenaen gjennom innføringa av hovudområdet

¹²⁷ Selander og Skjelbred 2004:30f

¹²⁸ Det betyr ikkje at det ikkje er fornyingsdrag i bøkene. Ein finn til dømes teikneserieanalyse (Johnsen og Solheim 1974:109ff), reklameanalyse (Berg mfl. 1989:154ff) og mediehistorie (Christophersen mfl. 1994:187ff).

¹²⁹ Jf. Heian og Pettersen 2003:17

”Sammensatte tekster”. Det er dermed ekstra interessant å konsentrere analysane kring kva for utslag dette gir på realiseringsarenaen.

Når det gjeld kjeldeutval for bøkene etter LK06, kunne for så vidt alle årssteg i det 13-årige skuleløpet ha vore interessante i ei slik gransking. Men denne typen prosjekt må ha eit rimeleg avgrensa kjeldeomfang, så valet falt på Vg1 studieførebuande program (tidlegare grunnkurs allmennfag). I den nye planen har norskfaget i grunnskulen berre fått kompetansemål som omfattar to og tre årssteg, og det vil auke kjeldetilfanget vel mykje. Det første steget på vidaregåande har eigne kompetansemål og den fordelten at det enno er to år igjen til avsluttande eksamen, slik at eksamen nok ikkje er like styrande i undervisninga som på Vg2 og Vg3. Ein annan faktor var tilgjenge. Lærebøkene for dei to siste åra på vidaregåande kom ikkje før våren 2007 og 2008, og det vart vel seint i høve til prosjektperioden. Studieførebuande program er valt ut frå at det er her ein har den største elevmassen. Dessutan har nok denne studieretninga hatt mest prestisje i forlaga, og ein kan difor vente at dei legg mest vekt på å utvikle gode læreverk her.

Lærebokmarknaden for norskverk i den vidaregåande skulen er stor, og mange forlag er inne. Rammene for prosjektet gjorde det nødvendig å gjere eit utval. Valet falt på eitt verk frå kvart av dei fire største forlaga i denne marknaden, Aschehoug, Gyldendal, Cappelen og Det norske Samlaget. Desse har samla sett ein stor del av marknaden, slik at dei vil kunne gi eit godt bilete av kva slags norskverk mange av elevane møter. Materialet for lærebokanalysane er altså *Grip teksten. Norsk*

Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram (Dahl mfl. 2006) frå Aschehoug, *Panorama. Norsk Vg1. Studieførebuande* (Røskeland mfl. 2006) frå Gyldendal, *Spenn. Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram. Vg1* (Berge mfl. 2006) frå Cappelen og Tema. *Vg1. Norsk språk og litteratur* (Jansson mfl. 2006) frå Samlaget.

Nettstadene til desse lærebøkene er <http://www.lokus.no> (*Grip teksten*), <http://www.gyldendal.no/panorama>, <http://spenn1.cappelendamm.no> og <http://tema.samlaget.no>. Desse er valt ut til nettstadanalysane frå den same grunngevinga, men eg har ikkje hatt tilgang til data som syner bruksmåte eller frekvens når det gjeld norskfaglege nettstader. Det er likevel grunn til å tru at ein del elevar og lærarar vil velje å bruke nettstadene knytt til tilsvarande lærebok, sidan forlaga legg ganske stor vekt på å knyte lærebok og nettstad saman, til dømes når det gjeld form og oppgåver. Ved å inkludere desse nettstadene får ein òg eit bilete av korleis nettstader og lærebøker utfyller kvarandre, og korleis dei samla står i høve til læreplanen.

Det er òg slik at tekstkulturelle endringar ofte kan knytast til økonomiske interesser, og sidan dei etablerte forlaga er så sterkt knytte til den boklege kulturen, har eg inkludert norsksidene til Nasjonal digital læringsarena (NDLA 2009) i analysane.¹³⁰ NDLA er eigd av fylkeskommunane og har tilbydd gratis digitale læremiddel til vidaregåande skule sidan 2007. Plattforma er heildigital, og målsetjinga er å lage sider som kan erstatte bruken av lærebøker. Dermed står

¹³⁰ <http://ndla.no/nn/fag/27>

denne plattformen i eit direkte konkurranseforhold til forlaga sine produkt. Det er difor særleg interessant å vurdere korleis ein med eit slikt utgangspunkt og ei slik plattform løyser utfordringane knytte til tekstkulturelle endringar, og om dei skil seg vesentleg frå forlaga i så måte.

4.2 Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærminga i avhandlinga står i ein brei humanistisk og hermeneutisk tradisjon, der nærlesing av tekstar står sentralt i det vitenskaplege arbeidet.¹³¹ I si skisse til ei hermeneutisk lesing av pedagogiske tekstar peikar Staffan Selander både på ei ”ontologisk” og ei ”filologisk” vending i hermeneutikken, og seier vidare dette om nærlesing:

Att läsa ’nära texten’ betyder därför inte att vi kan avtäckas textens ’egentliga’ innebörd, men att vi – med en större medvetenhet än tidigare – utifrån en reflektion över vår förförståelse kan ställa ett antal systematiska frågor ’till texten’ beroande på tolkningsintresse och disciplinär hemvist.¹³²

Hovudgrepet mitt i møte med tekstane er i tråd med dette ei innhaldsanalyse retta inn mot tekstsyn og tekstpraksisar, særleg med tanke på korleis multimodalitet og digitale tekstar er omtalt og handsama i dokumenta. Mi førforståing kjem i denne avhandlinga fram gjennom presentasjonen av hypotesane, og min eigen bakgrunn som

¹³¹ Jf. Kjörup 1996, særleg 265-287; Nicolaysen 1990

¹³² Selander 2010:39

fagperson og forskar som er presentert i 4.3 og vidare omtalt i 4.4. Med ein meir generell vitskapleg term kan metoden skildrast som hypotetisk-deduktiv.¹³³

I ei hermeneutisk tilnærming til tekstar er blikket for samanhengen mellom delar av teksten og heilskapen i teksten viktig. Ein må i lesinga gå fram og tilbake mellom desse for å oppnå mest mogleg gyldige lesingar. I tråd med dette kan min generelle framgangsmåte skildrast slik: Utgangspunktet har vore ei heilskapleg førforståing av tekstane ut i frå hypotesane i avhandlinga, før eg gjentatte gongar har gått til tekstdelane ved hjelp av systematiske spørsmål og eventuelt justert oppfatninga, og til sist har eg enda opp med ei heilskapleg forståing som er diskutert i siste del avhandlinga.¹³⁴

Undervegs blir tolkingane vist fram i artiklane. Ei slik etterprøvarheit er eit heilt avgjerande kriterium for å sikre kvaliteten i all forskning. I denne avhandlinga er analysane gjort etterprøvbare gjennom bruk av sitat, utheving av omgrep og nøyaktige sidetilvisningar til originaldokumenta. For nettstadene er det òg ein del tilvisningar gjennom framvising av lenkjehierarki.

Sentralt i analysearbeidet har analysepunkta *tekstrepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon* stått, sidan denne inndelinga er, som me har sett, ein innarbeidd måte å sjå utviklinga av tekstkompetanse på i norskdidaktikken. Det er likevel viktig å presisere at dette er eit

¹³³ Jf. Baune 1991:104

¹³⁴ Jf. Gadamer 2010:329

analytisk grep i møte med kjeldene, og at i læringsprosessane til elevane vil desse tre sidene ved tekstopplæringa gripe inn i og påverke kvarandre på mange ulike måtar.

Ved læreplananalysane er desse punkta nytta som ein generell forståingsmåte for å finne ut kva for sider ved tekstkompetanseutviklinga styresmaktene vektlegg. Dei systematiske spørsmåla som har blitt brukte i analysane, går på kva for omgrep/tematiseringar/førestillingar/krav ein eventuelt kan finne som kan tolkast i retning av eit villa multimodalt tekstomgrep. Tilsvarande er gjort for rammeplanane og studieplanane for disiplinfaga, men for sistnemnte då for å få fram vektlegginga til dei akademiske kollegia.

Ved læremiddelanalysane blir analysepunkta *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon* knytte til konkrete kompetanssmål i læreplanen for å få fram kor eigna læremidla er til å støtte elevane i arbeidet med å nå måla i planen. Utvalet av kompetanssmål blir gjort greie for i artiklane (IV og V). Dei fungerer altså som utgangspunkt for mine systematiske spørsmål inn mot kjeldene, med vekt på om lærestoffet, framstillinga og oppgåvene tek omsyn til, og legg til rette for, læring av desse tre sidene ved tekstkompetanse, og korleis tilhøvet er mellom dei. Inndelinga i analysepunkt blir vidare nytta for å få fram posisjonen til norskfaget i høve til den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet, der dei blir sett opp mot den endra stillinga til, og bruken av, multimodale og digitale tekstar.

Funksjonen og intensjonen til dei ulike tekstane i materialet er vektlagt i lesinga av tekstane. Læreplanar, og til dels studieplanar, er pedagogiske normtekstar, og blir lesne som overordna forsøk på å styre norskfaget. Lærebøker og nettstader derimot, blir lesne som forsøk på å realisere normtekstane, og dei blir dermed vurderte i høve til målsetjingane ein finn i desse. Alle kjeldene blir òg sett samla som ein sentral del av norskfaget, og vurderte opp mot den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet. Dessutan blir normtekstane samanlikna diakront for å få fram utviklingstrekk, medan læremidla blir samanlikna synkront for å få fram eventuelle interne forskjellar i dagens norskfaglege praksisar.

Indikatorane for å skildre den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet er henta frå norsk og internasjonal medieforsking. Her blir særleg utviklinga av kommunikasjons- og informasjonsteknologien framheva som viktig. Etter kvart som PC, internett-tilgang og avanserte mobiltelefonar har vorte vanleg blant folk flest, har òg måten me brukar, produserer og distribuerer tekstar på, endra seg radikalt. Digitaliseringa har gjort det svært mykje enklare å produsere multimodale tekstar og å få dei ut til allmennheita. I samspel med dei tekniske nyvinningane har det utvikla seg ein deltakarkultur (Web 2.0), der terskelen er låg for å ytre seg, og der synet på til dømes opphavsrett

kan vere eit anna enn i den boklege tekstkulturen. Det er denne utviklinga norskfaget blir vurdert opp mot i avhandlinga.¹³⁵

Avhandlingsarbeidet har gitt nokre meir spesielle metodiske utfordringar. Den dynamiske karakteren til nettstadene gjer at dei må handsamast på ein litt annan måte enn trykte tekstar. Endringar av tekstane undervegs i analysearbeidet kan gjere det vanskeleg å halde fast på observasjonar og vurderingar, og det kan vere vanskeleg å avslutte arbeidet. Samstundes er det dynamiske eit sentralt element i den tekstkulturelle utviklinga, og det er slik sett nødvendig å prøve å fange det opp. Løysinga her har vorte å gå igjennom nettstadene på to ulike tidspunkt med eit to-tre månaders mellomrom, for å kunne registrere utviklingstrekk.

Ei anna utfordring er meir knytt til avhandlingsforma. I og med at ho byggjer på publiserte artiklar, kan det i etterkant av publiseringa ha skjedd større endringar i til dømes læreplanar og rammeplanar som kan vere verdt å kommentere i høve til problemstillinga. Slike endringar er gjort greie for i kapittel 6.

4.3 Metodiske atterhald

I eit forskingsarbeid som dette kan utvalet av kjelder styre forståinga av norskfaget som heilskap og tilhøvet til den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet i retningar som ikkje nødvendigvis er dekkjande for alle sider ved faget. Grunngivinga for materialvala er difor gjort grundig

¹³⁵ Sjå artikkel II, s. 16ff og artikkel V, s. 2f for meir detaljerte framstillingar av medie- og kommunikasjonsutviklinga.

greie for både i punkt 4.1 og i dei enkelte artiklane. Atterhalda skal her difor knytast til dei tekstane som ikkje er undersøkte. På formuleringsarenaen er berre eldre årsstudiumsplanar i norsk for Universitetet i Oslo undersøkt systematisk. Her kan eldre planar for andre institusjonar syne ei anna utvikling, sjølv om eg ikkje held det for sannsynleg, sidan dei då måtte ha gått tilbake til eit tradisjonelt språk- og litteraturfag på eit seinare tidspunkt. Når det gjeld analysane av gjeldande planar (studieåret 2011/2012), er atterhaldet tilsvarande. Eg har berre hatt høve til å undersøkje planane ved UiO, og eg kan dermed ikkje seie noko om i kva grad dei andre institusjonane har hatt den same utviklinga.

Andre tekstar frå formuleringsarenaen som politiske dokument, rundskriv frå departement og direktorat og metodisk litteratur er dregne inn i nokre samanhengar, men dei er ikkje undersøkte systematisk. Historisk dekkjer Madssens avhandling (1999) den politiske og byråkratiske sida godt. Når det gjeld arbeids- og vedtaksprosessane knytt til L06, kunne ei systematisk undersøking få fram interessante aktørperspektiv knytt til samanhengen mellom norskfaget og samfunnsutviklinga. Like eins ville ein systematisk gjennomgang av *Norsklæraren* og bøkene frå Norsk bokklubben kunne få fram interessante utviklingstrekk frå fagfronten som mitt perspektiv ikkje dekkjer.

På realiseringsarenaen er det viktigaste atterhaldet knytt til klasseromspraksisen. Lærarar og elevar kan frigjere seg frå læreplanar

og læremiddel på måtar som gjer at norskfaget kan sjå ganske annleis ut når det blir utøvd. Til dømes kan dei nytte seg av ei rekkje andre tekststar som ikkje er undersøkte her – det kan vere bøker, internettsider, programvare etc. som ikkje nødvendigvis er didaktisk tilrettelagde, men som dei gjer til viktige norskfaglege reiskapar gjennom bruksmåtane. Løvlands avhandling (2006) gir oss eit interessant innblikk i denne delen av realiseringsarenaen, og det finst fleire pågåande forskingsprosjekt som òg fokuserer på det norskfaget som blir utøvd i klasserommet.¹³⁶

Eit anna atterhald går på at andre læreverk og nettstadene deira kan syne fram andre tekstkulturelle praksisar. Det gjeld mindre brukte lærebøker med nettstader på Vg1 og læremidla på Vg2 og Vg3, men det er meir sannsynleg at avvik frå mine funn vil kunne førekome i grunnskulen, fordi ein her har hatt ei raskare utvikling av tekstomgrepet i læreplanane.

Eit siste atterhald på realiseringsarenaen gjeld prøve- og eksamensoppgåvene. Desse kan vere styrande for undervisninga, og her kan det finnast krav til tekstforståingar og tekstpraksisar som skil seg frå læreplanar og læremiddel. Dei skal likevel teste elevane opp mot kompetansemåla i læreplanen, så eg reknar ikkje store avvik for å vere sannsynlege.

I tillegg til formulerings- og realiseringsarenaen har ein i didaktikken dei siste åra òg byrja å rette fokus mot det som blir kalla

¹³⁶ Jf. t.d. Nygard 2010

medieringsarenaen – det vil seie korleis skulereformer bli oppfatta og tolka i media.¹³⁷ For norskfaget sin del kan ein forstå dette som korleis faget framstår i medieverda og korleis det blir oppfatta i opinionen. Eit slikt perspektiv fell utanfor det som blir rekna for å vere konstituerande for faget i denne avhandlinga. Sjølv om eg ikkje vil avvise det som ein mogleg forklaringsfaktor for fagutviklinga, ville ei undersøking av denne arenaen krevje omfattande kjeldegranskingar langt utover rammene for dette prosjektet.

Med ei hermeneutisk tilnærming er det viktig å ha i mente sin eigen faglege bakgrunn og førforståing av feltet. Som tidlegare norsklærer i vidaregåande skule og lærarutdannar i norsk ved PPU og allmennlærerutdanninga, har eg ei sterk tilknytning til norskfaget og norsksdidaktikken. I eit forskingsarbeid som dette er inngåande kjennskap til feltet ei styrkje både når ein skal få oversyn, og når ein skal finne nyansar i det analytiske arbeidet. Det er samstundes farar ved å vere for sterkt knytt til feltet – det kan vere problematisk å få den nødvendige kritiske distansen, og eigne fagpolitiske agendar kan kome vegen for ei open vurdering av funna. Fordelen min slik sett inn i dette arbeidet har vore at sjølv om eg kjenner norskfaget og norsksdidaktikken godt, så har eg sjølv ikkje arbeidd spesielt med tekstperspektivet tidlegare, korkje med multimodal eller digital vinkling. Hovudfagsarbeidet mitt var språkhistorisk, og eg har seinare publisert arbeid innanfor språkhistorie, faghistorie og norsksdidaktikk med fokus på skriveopplæring.

¹³⁷ Lindensjö og Lundgren 2000:175f

Eg har heller ikkje vore involvert i arbeidet med å utarbeide læreplanar og rammeplanar på nasjonalt nivå. På lokalt nivå har eg vore med i studieplanarbeid ved allmennlærerutdanninga, nordisk grunnfag og PPU. Her er det berre grunnfaget som er ein del av materialet, og det arbeidet deltok eg i før eg vart stipendiat og byrja å arbeide systematisk med tekstperspektiv, men lesarane bør sjølv sagt uansett vere merksame på dette faktumet. Når det gjeld resten av materialet, har eg ikkje vore involvert i eller hatt økonomiske interesser i den læremiddelmarknaden som lærebøkene og nettsidene er ein del av.

4.4 Validitet og erkjenningssinteresse

I eit vitenskapleg arbeid som dette er det viktig å få fram i kva grad tolkingane mine er valide, det vil seie gyldige. Eit sentralt punkt her er om materialet er eigna til å svare på forskingsspørsmåla, og det er drøfta under 4.1. og 4.3. Eit anna sentralt punkt er korleis den hermeneutiske tilnærminga i avhandlinga eignar seg til å skape ei framstilling av tolkingane som lesaren får tillit til. Per Johan Ödman har i artikkelen ”Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken” (2004) drøfta validitetsspørsmålet i hermeneutikken inngåande. Han kjem fram til at det

[...] mest grundläggande validitetskriteriet är [...] den hermeneutiska cirkelns kriterium. Det innebär alltså att vi blir varse hur delar och helhet i våra tolkning ar hänger ihop. Kriteriet inbegriper också att vi självkritiskt granskar hur vi närmer oss tolkningssituationen. Vi försöker urskilja vår egen roll i tolkningssituationen och inser också

att vår egen förförståelse är avgörande för hur vi tolkar, även om den kan vara ytterst svårgripbar. Vi måste i och med vår granskning av förförståelsen försöka få grepp om de diskursiva praktiker vi är inbegripna i och vilken inverkan dessa har på vårt tänkande. I allt detta är vi i hög grad överlämnade åt vårt omdöme, vår förmåga att tänka logiskt och kontextuellt men vi är också införstådda med att det fordrast öppenhet av oss för att vi ska kunna urskilja de frågor materialet ställer.¹³⁸

Ei svakheit med denne hermeneutiske metoden som òg viser seg i mi avhandling, oppstår når ein ikkje finn det ein leitar etter i tekstane. Det vil seie at svaret på eit spørsmål som er systematisk prøvd i kjelda, er ”nei”. Fenomenet førekjem ikkje i kjelda. Det er sjølvsagt både eit gyldig og interessant funn, men når hovudmetoden for å oppnå etterprøvbarheit er framvising av funn gjennom sitat, tilvisingar og liknande, har ein ikkje noko å vise til. Framstillinga kan då verke knapp og konstaterande, og det blir langt meir krevjande for lesaren å undersøkje om det er hald i funna. Det blir altså vanskelegare å vise fram den openheita som Ödman legg vekt på. Lesaren må i slike tilfelle rett og slett lese heile kjelda, framfor å kunne verifisere at noko finst gjennom eit sitat. Denne svakheita er særleg tydeleg i min artikkel III om lærarutdanningane, då eg etter å ha gått igjennom eit ganske omfattande materiale stort sett blir ståande igjen med korte konstateringar og konklusjonar. Det har òg samanheng med sjangeren, sidan ein artikkel ofte kan gi mindre rom for lengre sitat som tydeleg

¹³⁸ Ödman 2004:110f

viser at noko manglar eller at andre moment er vektlagde. I avhandlinga har eg prøvd å kompensere denne svakheita gjennom ei noko grundigare framstilling av norsklærarutdanningane i kapittel 6.

Eit viktig poeng for Ödman når det gjeld å prøve ut validiteten, er medvit om det tolkingsfellesskapet som ein er ein del av, og at ein aktivt oppsøker dette for å prøve ut tolkingane.¹³⁹ Dette er Otnes òg oppteken av i framstillinga av validitet i si avhandling, og ho skriv at forskaren

[...] må være villig til å diskutere med relevante partnere underveis, først og fremst forskerfellesskapet og informantene. Dette er også i tråd med Bruno Latours teori om "Science in Action" (1987), der han hevder at ethvert vitenskapelig faktum må bæres fram av et kollektiv [...]. Vi står ikke alene i forskning. Nettopp fordi vi er tolkende subjekter som går inn i et materiale med våre erfaringer og kunnskaper, er det viktig å kommunisere åpent med omverdenen – å være i *dialog*.¹⁴⁰

Ein viktig strategi for å forsøke å styrkje validiteten i mi avhandling har nettopp våre å søkje dialog med tolkingsfellesskapen undervegs i forskingsprosessen. Det vil seie at eg aktivt har oppsøkt forskarsamfunnet gjennom fagfelle vurderingsordningar og framlegging av paper, slik at alle analysane mine i dei fem artiklane har vore kritisk gjennomgått av andre forskarar.

¹³⁹ Ödman 2004:104ff

¹⁴⁰ Otnes 2007:46

Ödmans poeng om sjølvkritisk tilnærming til tolkingsprosessen og kor avgjerande medvit om eigen førforståing er for validiteten, fører oss vidare til det ein med Habermas kan kalle mi eiga erkjenningssinteresse i avhandlingsarbeidet. Ho er, som allereie poengtert, i samsvar med dei historisk-hermeneutiske vitenskapar, der

[...] den hermeneutiske forskning får tilgang til virkeligheten gjennom den ledende interesse av opprettholdelse og utvidelse av den mulige handlingsrettledende forståelses intersubjektivitet. Meningsforståelse retter seg etter sin struktur mot en mulig konsensus mellom handlende innenfor rammen av en overlevert selvforståelse. Denne kaller vi, til forskjell fra den tekniske, den praktiske erkjennelsesinteresse.¹⁴¹

Men fagdidaktikken har òg, blant anna inspirert av samfunnsvitenskaplege element i pedagogikken, kritiske sider.¹⁴² Habermas peikar på behovet for kritiske samfunnsvitenskapar med ei frigjerande erkjenningssinteresse, der makttilhøve blir avslørte. Metodisk sett reknar han i denne samanhengen sjølvrefleksjonen for å vere viktig, fordi ”Selvrefleksjonen løser subjektet fra avhengigheten av hypostaserte makter”¹⁴³.

I avhandlinga prøver eg å kombinere desse to formene for erkjenningssinteresse, slik at tolkingane hovudsakleg er knytt til gjennomgangen av kjeldene med omsyn til tekstkulturelle endringar, medan det kritiske blikket kjem inn gjennom vurderinga av funna i

¹⁴¹ Habermas 1974:21

¹⁴² Jf. definisjonen av fagdidaktikk i 3.3.

¹⁴³ Habermas 1974:21

høve til tekstutviklinga i samfunnet – ikkje nødvendigvis i form av rein ideologikritikk, men med tanke på å få fram kva for interessemotsetningar som kan verke inn på utviklinga av norskfaget.

Eit viktig poeng i mi førforståing kan liggje i mi sjølvoppfatning som norsksdidaktikar og bakgrunn som norsklærer. Eg er genuint oppteken av norskfaget og posisjonen til dette faget i skulen og samfunnet, og dermed av at faget er samfunnsrelevant slik at det kan forsvare posisjonen sin. Mi forståing her er at for at faget skal vere samfunnsrelevant, så må det knytast tett til tekstutviklinga i samfunnet, og nett no verkar multimodalitet og det digitale å vere viktig, og det er noko som òg syner seg ved innføringa av hovudområdet ”Sammensatte tekster” i LK06. Når eg stundom er normativ i avhandlinga, som eg som fagdidaktikar meiner eg bør vere, så er det viktig at lesaren er merksam på at dette er eit utgangspunkt for meg, men òg med det atterhaldet at multimodalitet og digitale tekstar i seg sjølv ikkje representerer viktige verdiar for meg personleg (jf. 4.3 om eigen bakgrunn). Det er heller tale om mi forståing av at dette kan vere viktige moment i arbeidet med å gi elevane ein tilgangskompetanse som er viktig å ha i eit demokratisk samfunn. Her ligg altså grunnlaget mitt både for tolkingane og for dei normative elementa.

5. Presentasjon av artiklane

5.1 Artikkel I: "Omgrepet tekst i skulen. Ei tverrvitskapleg tilnærming"

Denne artikkelen er fagfellevurdert og publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3/2008, side 234-247. I artikkelen blir tekstomgrepet i norskfaget drøfta med utgangspunkt i teoretiske perspektiv og definisjonar frå lingvistikken, litteraturvitskapen og semiotikken. Tre utviklingsdrag blir framheva – meir fokus på det kommunikative, vektlegging av lesaren si rolle og forståinga av at andre modalitetar enn dei verbalspråklege medverkar til meiningsskapinga. Vidare blir innhaldet i, og bruken av, omgrepet *tekst* diskutert i skulesamanheng, òg sett opp mot omgrepa *samansett* tekst og *multimodal* tekst. Den endra bruken av omgrepet blir deretter diskutert i høve til nærskyldte tradisjonelle omgrep som *skriftstykk*, *skrivning* og *lesing*, og diskusjonen endar i eit framlegg til ein meir konsekvent omgrepsbruk for skulen.

Utviklinga av tekstomgrepet blir òg sett opp mot elevrolla ut i frå eit deltakarperspektiv. Deretter blir potensialet i strukturelle tilnærmingar og visuelle modalitetar kort gjennomgått. Avslutningsvis blir eit meir tverrfagleg perspektiv drege inn, med fokus på tenkinga bak dei grunnleggjande ferdigheitene og relevansen endringar i det

norskfaglege tekstomgrepet kan ha for andre skulefag som samfunnsfag, naturfag og kunst- og handverk.

Artikkelen kan lesast som ein grunnlagstekst for dei andre artiklane, der teoriar, omgrep og generelle utfordringar for feltet blir presentert og diskutert.

5.2 Artikkel II: "Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane"

Denne artikkelen er fagfellevurdert og publisert i *Acta Didactica Norge*, vol. 2 (2008), nr. 1, art. 2, s. 1-24.¹⁴⁴ Artikkelen er sentrert rundt den første delproblemstillinga knytt til læreplananalysar, med vekt på analysepunkta tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon. Den første delen av artikkelen er ein faghistorisk gjennomgang med vekt på spørsmålet om norskfaget er dynamisk i den forstand at det tek opp i seg tekstkulturelle endringar i samfunnet, særleg knytt til medie- og kommunikasjonsutviklinga. Fokus er spesielt retta mot vidaregåande skule, men òg grunnskulen, lærarutdanninga og universitetsutdanninga i nordisk blir granska. Gjennomgangen endar opp i ei drøfting av om dagens norskfag kan seiast å ha eit føremålstenleg tekstomgrep i høve til den funksjonen faget skal ha i dagens skule, med eit særleg fokus på spenninga mellom danning og nytte. Deretter kjem ei framstilling av medie- og kommunikasjonsutviklinga, før denne avslutningsvis blir sett opp mot samanhengen mellom tekstutval og danning i norskfaget.

¹⁴⁴ <http://adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>

5.3 Artikkel III: "Lærarutdanninga – ei brems for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget"

Denne artikkelen er redaktørvurdert og publisert i Jónsdóttir, K. og Jóhannsdóttir, Þ. (red.) *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: Relationen mellem læreruddannelsen og skoleudviklingen*. University of Iceland - School of Education.¹⁴⁵

Artikkelen er òg lagt fram som paper og diskutert blant fagfellar på denne kongressen i Reykjavik i mai 2008. Hovudfokuset i artikkelen er knytt til den andre delproblemstillinga – altså ei undersøking av om me utdannar lærarar som er kvalifiserte til å undervise i hovudområdet "Sammensatte tekster" i norskfaget. Først blir nordisk/norsk årsstudium og PPU vurdert, deretter allmennlærarutdanninga, og så andre moglegheiter for å bli norsklærar etter kompetanseføreskrifta.

I andre halvdel av artikkelen kjem ein presentasjon av omgrepet *kjernefaglegheit* og ei drøfting av kva som bør vere kjernefaglege emne i norskfaget. Til slutt kjem eit framlegg til styrking og presisering av kompetanseføreskrifta.

¹⁴⁵ http://www.yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/E9_Rogne.pdf

5.4 Artikkel IV: "Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde"

Denne artikkelen er fagfelleurdert og publisert i *Acta Didactica Norge*, vol. 3 (2009), nr. 1, art. 11, s. 1-21.¹⁴⁶ Artikkelen har søkjelys på den tredje delproblemstillinga – om lærebøkene i norskfaget er i samsvar med læreplanen når det gjeld hovudområdet "Sammensatte tekster". Først kjem ein gjennomgang av korleis og i kva grad lærebøker blir brukt i undervisninga, og så blir dei sosialesemiotiske omgrepa *multimodalitet* og *affordans* drøfta opp mot bruk av lærebøker kontra PCar. Sjølve analysane av lærebøkene er bygde opp rundt fem analysepunkt som blir undersøkte for kvar enkelt av dei fire norskboekene. Desse analysepunktta er bygde på læreplananalysen av LK06. Tre av dei er dei same som i læreplananalysen – tekstproduksjon, tekstrefleksjon og tekstresepsjon, medan dei to siste går på tekstdefinisjonar og tekstsyn. Desse to er tekne med for å få med metaperspektiv på tekst og tekstpraksisar i bøkene. Konklusjonen inneheld mellom anna ei rangering av bøkene i høve til kor godt dei samsvarar med læreplanen.

¹⁴⁶ <http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126>

5.5 Artikkel V: "Digital deltakarkultur i norskfaget? Analysar av fem norskfaglege nettstader"

Denne artikkelen er fagfellevurdert og er publisert i *Nordic Journal of Digital Literacy* 2/2010, s. 101-114.¹⁴⁷ Artikkelen tek utgangspunkt i resultatata frå lærebokanalysen, og dekkjer den fjerde delproblemstillinga - om nettstadene til norskbøkene kan seiast å kompensere for svakheitene til sine respektive bøker på feltet digitale tekstar. I tillegg til desse kjem ein analyse av den heildigitale plattformen NDLA, slik at ein får sett dei forlagsbaserte nettstadene i perspektiv.

I byrjinga av artikkelen er det ein gjennomgang av tekstkulturelle endringar i samfunnet, med spesiell vekt på omgrepet *deltakarkultur*. Analysepunkta tekstproduksjon, tekstresepsjon og tekstrefleksjon er grunngitte ut frå kompetansemål frå tre hovudområde i læreplanen, og byggjer dessutan på ein argumentasjon som knyter tunge digitale deltakarkulturelle sjangrar som bloggar og wikiar til norskfaget. I konklusjonen finn ein mellom anna ei rangering av nettstadene ut i frå analysane.

¹⁴⁷ <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/02>

Del II Artiklar I-V

Artikkel I

Magne Rogne

Omgrepet tekst i skulen :

ei tverrvitskapleg tilnærming

Fokuset på grunnleggjande ferdigheiter i alle fag gjer det nødvendig med ein diskusjon rundt kva ein tekst eigentleg er for noko. På bakgrunn av nokre teoretiske perspektiv frå tre ulike vitskapsgreiner, og med utgangspunkt i det største skulefaget, vil det i denne artikkelen bli drøfta kva slags forståingar av omgrepet tekst som vil vere tenleg i dagens skule. Eit hovudpoeng er at det tradisjonelle tekstomgrepet bør vike for eit utvida (semiotisk) tekstomgrep i undervisninga.¹

Introduksjon

Eit viktig grep i den nye læreplanen for det trettenårige løpet, LK06, er dei grunnleggjande ferdigheitene som går igjen i alle fagplanane: å kunne uttrykkje seg munnleg, å kunne uttrykkje seg skriftleg, å kunne lese, å kunne rekne, og å kunne bruke digitale verktøy. Dei tre første av desse har tradisjonelt vore rekna som norskfaglege, den fjerde mest matematikkfagleg, medan den femte i ein del år har vore forsøkt inkludert i mange fag, utan å nødvendigvis å ha vore sett på som ei grunnleggjande ferdigheit.

Tanken bak arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene i skulen er at desse er særleg viktige for elevane med tanke på vidare utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet 2006:39). Og det kan opplagt vere mykje å hente ved å til dømes overføre tenkinga rundt eksplisitt sjangerundervisning frå skrivinga i norskfaget til skrivinga i samfunnfag, med fokus på kva det er som kjenneteiknar skriving i nett dette faget. Men eg er redd at sjølve inndelinga i ferdigheiter signaliserer eit gammaldags tekstsyn som ikkje er tenleg i dagens skule. Då tenkjer eg særleg på det å skilje ut bruken av digitale verktøy som ei eiga ferdigheit. Dersom skulen verkeleg skal ta den teknologiske utviklinga i samfunnet på alvor, bør ein sjå på digital lesing og skriving som det normale, ikkje det spesielle. I den

samanhengen blir synet på kva ein *tekst* er for noko, avgjerande, fordi lesing, skriving og tale er aktivitetar knytt til tekstar. Slik sett må lærarane i alle fag no reflektere over dette spørsmålet, for å kome inn til kjernen av dei grunnleggjande ferdigheitene. Sidan norskfaget er det desidert største skulefaget, og sidan opplæringa i dei fleste grunnleggjande ferdigheitene tidlegare hovudsakleg har vore eit norskfagleg ansvar, er det spesielt interessant å sjå på utviklinga av tekstomgrepet i dette faget. Som me skal sjå seinare, kan norskfaget på mange måtar seiast å vere eit *tekstfag*, og det er difor sannsynleg at det tekstomgrepet som blir brukt i dette faget, vil påverke korleis elevane tenkjer rundt fenomenet tekst i andre fag.

Her vil eg først gå igjennom nokre aktuelle teoretiske retningar, før eg inkluderer desse i ei drøfting av tekstomgrepet og nærliggjande omgrep knytt til dei grunnleggjande ferdigheitene i dagens skule.

Teoretiske perspektiv

Med Roland Barthes kan me noko polemisk slå fast at ein *tekst* tradisjonelt har vore oppfatta som «[...] den synlige overflaten på et litterært verk, veven av de ord som er satt inn i verket og tilpasset slik at meningen blir stabil og maksimalt entydig.» (Barthes 1991:70). Heilt frå stoikarane har teksten vore ein sentral del av kulturen vår, og historisk er omgrepet knytt til ei rekkje institusjonar som rettsvesenet, kyrkja, litteraturen og skulen. Innanfor vitskapen har filologien tradisjonelt hatt teksten som objekt, med tekstkritikken som metode for å tryggje den historiske meninga, og slik halde fast ei kanonisk tyding.

Gjennom 1900-talet vart dette synet på teksten utfordra frå mange ulike hald. Barthes viser at *teiknet* og *teksten* var sterkt bundne saman med det han kalla «sannhetens metafysikk», og at desse omgrepa slik hamna i ei «krise» når filosofen Friedrich Nietzsche kritiserte denne metafysikken mot slutten av 1800-talet. Forutan filosofien peika Barthes på lingvistikken, litteraturvitskapen, semiotikken, den dialektiske materialismen og psykoanalysen som sentrale kunnskapsområde som medverka til utviklinga av tekstomgrepet (Barthes 1991:71ff; Gundersen 1989:65ff). Her skal eg fokusere på lingvistikken, litteraturvitskapen og semiotikken, sidan desse er mest relevante for norskfaget og dei grunnleggjande ferdigheitene.

Lingvistikken

Ferdinand de Saussures teiknteori med det mentale todelte teiknet og skiljet mellom språkssystem og språkbruk er viktige utgangspunkt for tekstomgrepet i lingvistikken (Saussure 1970). Men fram mot 1960–70-åra, med strukturalismen som den dominerande retninga, var forskinga i stor grad konsentrert rundt setningsnivået og lågare nivå, medan teksten berre vart definert som ei eining større enn setninga, og dermed langt på veg utdefinert som forskingsobjekt for lingvistikken (Beaugrande & Dressler 1981:23).

Heller ikkje Noam Chomsky og hans disiplar som arbeidde med generativ grammatikk, interesserte seg for mykje for tekstnivået. Men nokre forskarar som var i opposisjon til den dominerande setningsforskinga, prøvde å nytte tankegangen til å utvikle ein grammatikk for tekstoppbygging. Eit viktig resultat av desse arbeida var Teun van Dijk's teori om makrostrukturar i tekstar, det vil seie meningsstrukturar ut over setningsnivået. I tillegg til lingvistisk teori var han inspirert av kognitiv psykologi, og ved å studere tekstresymé viste han at resymea var basert både på makrostrukturar frå tekstane og frå makro-strukturell kunnskap som skrivarane hadde om verda – lagra som såkalla «skjema» (Beaugrande & Dressler 1981:25–29).

Ein sentral definisjon av det tekstlingvistiske tekstmogrepet finn ein i Robert de Beaugrande og Wolfgang Dresslers *Introduction to Text Linguistics frå 1972*: «A text will be defined as a *communicative occurrence* which meets seven standards of *textuality*.» (Beaugrande & Dressler 1981:3). Dei to første av desse krava er tekstsentrerte og går på samanheng: *Kohesjon* går på samanheng i overflatenivået i teksten og korleis ord og setningar er bundne til kvarandre, slik at alle funksjonar som kan bli brukt til å signalisere relasjonar på overflata, fell inn under denne standarden. *Koherens* går på korleis komponentar i tekstverda er gjensidig relaterte til kvarandre, altså underliggjande semantisk samanheng. Slik sett handlar dette òg om kognitive prosessar.

Dei fem siste krava er meir pragmatisk orienterte og har fått mindre gjennomslag, sjølv om tekstlingvistikken etter kvart har blitt endå meir menings- og kommunikasjonsorientert, blant anna inspirert av Prag-skulen, stilistikk og retorikk (Vagle mfl. 1993:17; Svennevig 2001:200). Eit godt eksempel på det er den britisk-australske lingvisten Michael Halliday.

Halliday har gitt ein etter kvart mykje nytta definisjon av tekstmogrepet, der han legg vekt på konteksten si rolle:

Vi kan definere tekst på den kanskje enkleste måten ved å si at tekst er språk som er funksjonelt. Med funksjonelt mener vi ganske enkelt språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger som jeg kan skrive på tavla. (Disse kan selvsagt også være funksjonelle hvis jeg bruker dem som lingvistiske eksempler.) Derfor vil vi kalle ethvert eksempel på levende språk som spiller en rolle i situasjonskonteksten, for tekst. Den kan være muntlig eller skriftlig, eller i hvilket som helst annet medium vi kan tenke oss (Halliday 1998:74).

Altså må språket ha ein sosial funksjon for å kunne bli kalla ein tekst – mottakaren må ha ei oppfatning av konteksten for at teksten i det heile skal vere meningsfull (Jf. Vigeland 2004:38). Halliday ser på teksten som ei semantisk eining, og avviser at ein kan setje opp formelle system for å avgjere kva ein tekst er. Han ser på teksten som både produkt og prosess samstundes. Teksten er produkt fordi han er eit resultat – noko som kan studerast, men han er òg ein uavbroten prosess av semantiske val.

Eit poeng som skil Halliday frå andre tekstlingvistar, er at han inkluderer konteksten i sjølve tekstmogrepet. Situasjonskonteksten er innkapsla i teksten som eit systematisk samband mellom dei sosiale omgjevnadane på den eine sida, og den funksjonelle organiseringa av språket på den andre (Halliday 1998:75f).

Når det gjeld tilhøvet mellom system og bruk, skil han seg òg frå Saussure-tradisjonen. Etter Halliday er nemleg ikkje språkssystemet og teksten to fråskilde storleikar, men dei er det same fenomenet sett frå ulike tidsdjupner. Det vil seie at teksten som einskildfenomen er med på å oppretthalde, endre og skape systemet, medan sjølv systemet ser ein berre over tid. Halliday kallar seg gjerne systemisk funksjonalist, nettopp for å få fram sambandet mellom språket som system og sosial praksis (Maagerø & Tønnesen 2001:55; Berge 1998:25f).

Litteraturvitskapen

Når det gjeld tekstsynet i litteraturvitskapen, er kanskje dei meir filosofisk retta teoretikarane dei mest interessante, sidan dei er dei mest utfordrande i høve til ei tradisjonell tekstforståing. Som ein representant for det tradisjonelle tekstsynet her kan hermeneutikaren Friedrich Schleiermacher nemnast. Han såg på fortolking av tekst som ein rekonstruksjon av forfattern sine tankar (Nöth 1990:337). Dette synet har seinare blitt nyansert og utfordra av blant andre dei sentrale 1900-tals-hermeneutikarane Hans-Georg Gadamer og Paul Ricœur, som begge gav skjønnlitteraturen ei spesiell rolle i tekstverda.

Gadamer var oppteken av det kommunikative ved teksten, dialogen i utvida forstand, og fortolkinga av innhaldet frå lesarposisjonen, med lesaren si føreåttforståing eller meningsforventing som viktig for oppfattinga av teksten.

Ved vanlege tekstar vil det etter Gadamer vere slik at når lesaren forstår teksten, vil teksthorisonten og lesarhorisonten smelte saman. Ein kan seie at teksten på eit vis vinn lesaren for sin bodskap, og teksten blir dermed borte. Annleis er det med litterære tekstar. Ein vender tilbake til dei på nytt og på nytt, og oppdagar nye meningstilhøve. Ein forstår altså ikkje den litterære teksten og forlèt han, men går i staden inn i han slik at menings-tilhøva i sjølv teksten blir det einaste nærverande (Gadamer 2001:184–192).

Ricœur er òg oppteken av lesarposisjonen i si tilnærming til tekstomgrepet. Han legg vekt på at lesing av tekst ikkje er tilsvarande det dialogiske tilhøvet i samtala, fordi det ikkje er noko utveksling av spørsmål og svar mellom forfattar og lesar – forfattern er fråverande frå lesinga, lesaren frå skrivinga. Medan dialogen vil gå føre seg mellom partar som er til stades i ein felles kontekstuell røyndom med reelle referansar, vil teksten sitt tilhøve til verda vere avskore. Det vil seie at den kontekstuelle røyndomen vil vere erstatta av sambanda teksten skaper til andre tekstar – i litteraturen.

Dette gir lesaren to moglegheiter – anten å behandle teksten som tekst utan kontekst og utan forfattar, altså som struktur – eller å restituere han i levande kommunikasjon, det vil seie å fortolke han. Lesing er eigentleg ein dialektikk mellom desse to innfallsvinklane.

Det å behandle teksten som struktur kallar Ricœur *forklaring*, ikkje inspirert av naturvitskapen, men av arbeidet med distinktive einingar i den strukturelle lingvistikken. Sjølv om teksten eigentleg er språkbruk og ikkje språkssystem, meiner han det kan vere fruktbart å samanlikne oppbygginga av dei store språkeiningane (teksten) med dei mindre når det gjeld struktur. Her viser han til Claude Lévi-Strauss sitt arbeid med mytar, Propps om folkeeventyra og Barthes og Greimas om forteljinga.

Den strukturelle analysen kan ein sjå på som ein etappe mot ei meir djuptgåande fortolking. Å *fortolke* vil seie å setje seg inn i meininga i teksten, slik at teksten igjen går mot referansar i verda, men denne gongen verda til *lesaren*. Ein får altså ein samankjeding av lesardiskursen med tekstdiskursen gjennom fortolkingsprosessen (Ricœur 1999:138–160).

Av meir postmodernistisk litteraturteori vil eg trekkje fram arbeida til Julia Kristeva og Roland Barthes. Kristevas viktigaste tilskot til tekstteorien er ideen om *intertekstualitet*. Ein kvar tekst er ein intertekst, og dermed ein absorpsjon og transformasjon av andre tekstar. Dette er ikkje berre eit spørsmål om kjelder eller påverknad, men òg ubeviste sitat som vanskeleg kan sporast tilbake til eit opphav (Barthes 1991:78f; Nöth 1990:321ff).

Eit viktig poeng for Barthes er å framheve fridomen til lesaren – det er til dømes legitimt å lese eldre verk med eit moderne blikk, og å lese eldre forfattarar som Ibsen på bakgrunn av yngre som Fosse. Han avviser ein fortolkingspraksis der målsetjinga er å oppdage éi meining i eit verk – den tekstuelle analysen skal vere pluralistisk, der ein går inn i tydingsspelet, og heller reknar opp tydingar enn å hierarkisere dei. Ein kan berre snakke om gammal tekst ved å produsere ny tekst. I den forstand finst det ikkje fortolkarar, berre forfattarar (Barthes 1991:75–85).

Semiotikken

Den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce blir rekna for å vere grunnleggaren av moderne semiotikk, og i hans teori er teiknet tredelt, slik at objektet er inkludert i teorien. Peirce opererer med fleire ulike teiknkategoriar, men den viktigaste for semiotikken er den som byggjer på relasjonen mellom uttrykket (representamen) og objektet – inndelinga i *ikon*, *indeks* og *symbol*. Eit ikon er eit teikn som liknar på objektet, til dømes eit portrett eller ein statue. Ved ein indeks har me eit fysisk eller kausalt samband mellom teikn og objekt, slik som ved ein uredigert film eller eit barometer. Eit symbol har me når sambandet mellom teiknet og objektet er bygd berre på konvensjonar. Orda i eit språk eller tal er døme på symbol (Peirce 1994:116–134).

Eit viktig poeng er at Peirce var pragmatikar, og han kan forståast slik at det same teiknet kan vere både ikon, indeks og symbol, eller ein kombinasjon, alt etter korleis det blir brukt i ein spesifikk kontekst (Chandler 2001:43).

Ei viktig retning innan semiotikken er kulturell semiotisk teori, som har sitt utgangspunkt i det ein kallar Tartu-Moskva-skulen. Ein sentral person her var Yuri M. Lotman. Han forska blant anna på film, teater og arkitektur som tekstar ut i frå eit funksjonelt Peirce-inspirert perspektiv, og definerte tekst som «[...] not only the generator of new meanings, but also a condenser of cultural memory» (Lotman 1990:18). I denne tradisjonen blir ein kultur definert som eit sett av tekstar. Med den norske tekstforskarer Kjell Lars Berge kan me seie at tekstar i denne tradisjonen ikkje blir definert ut frå interne kvalitetar, men ut frå funksjonen dei har i kulturen og for utviklinga av tenkinga til individa.

Ein tekst er altså noko som blir rekna for å vere kulturelt viktig av deltakarane i kulturen, i motsetning til for eksempel kvardagsspråk. At ei ytring kommuniserer – gir mening – er ikkje nok for å gjere ho til ein tekst, ho må vere meint til å skape eit varig spor og slik kunne brukast i nye kontekstar. Dessutan må ho oppfylle visse tekstfunksjonelle krav som deltakarane i kulturen gjenkjenner, som til dømes å spegle røyndomen (Berge 2001:171–174).

Literacy-forskaren Gunther Kress står i den sosialsemiotiske tradisjonen, og han ser mening som eit resultat av semiotisk arbeid, anten det gjeld å gi uttrykk for noko gjennom ytre skapte teikn eller å tolke noko gjennom indre skapte teikn. Den som tolkar noko (t.d. ved å lese), skaper nye teikn for seg sjølv – meningsskaping er altså alltid ein kreativ prosess. Dermed kan ikkje mening vere noko anna enn mening for ein sjølv, og den som vil gi uttrykk for noko, vil måtte ta omsyn til at meninga lesaren skaper, berre kan bli omtrentleg lik si eiga. Både form og innhald er meningsskapande, og vedkomande må difor òg ta omsyn til det sosiale miljøet der meninga skal kommuniserast. Samansette meningar som utgjer ein koherent heilskap, blir kommunisert som tekstar ved hjelp av modalitetar.

Ein *modalitet* (mode) er ein kulturelt og sosialt skapt ressurs som ein nyttar til kommunikasjon – til dømes skrift, tale, bilete eller gestar. Alle modalitetar har kulturelle reguleringar av bruken, og desse kallar Kress *grammatikkar*. Modalitetane har òg materielle sider, som lyden i tala og rørsla til ein kroppsdel i gesten. Materialiteten gir både eit potensial og avgrensingar når det gjeld framstilling. Eit sentralt skilje går mellom tidsbaserte modalitetar som tale og dans og rombaserte som bilete og skulptur. Dei tidsbaserte er knytt til sekvens, dei rombaserte til relasjonar. Ein har òg *blanda* modalitetar som skrift. Skrift er historisk sett sterkt knytt til tala, og er dermed sekvensiell, men ein nyttar òg i større og større grad rombaserte grafiske ressursar som linjeavstand, bombepunkt og blokkinnending.

Det er viktig å ikkje blande modalitet med *medium*. Til dømes er det tradisjonelle mediet for skrift boka, medan det etter kvart blir meir og meir vanleg å framstille skrift på skjerm. Dette får igjen konsekvensar for skrifta som modalitet, fordi moglegheitene for framstilling på skjerm er annleis enn på papir. Valet av modalitet er i seg sjølv meningsstyrande, fordi det er vanskeleg å tenkje seg at ein kan framstille nøyaktig den same meninga gjennom til dømes skrift og bilete.

Dersom ein kombinerer ulike modalitetar for å uttrykkje mening, skaper ein *multi-modale tekstar*. Utviklinga av ny teknologi har gjort det langt lettare å skape multimodale tekstar, og difor meiner Kress at forskning på eigenskapane og bruken av dei ulike modalitetane er viktig, slik at brukarane i større grad kan bli klar over det meningsskapande potensialet deira. I denne samanhengen reknar han *design* for å vere eit avgjerande moment i meningsskapinga. Hans designomgrep går ut over den tradisjonelle allmenntydninga knytt til industriell formgjeving – omgrepet viser her meir til korleis ein planlegg ei kommunikasjonshandling ut i frå dei ressursane ein har tilgjengeleg, og ut i frå at ein kvar kommunikasjonssituasjon er ein *ny* situasjon. Dermed må fokus vere på innovasjon framfor reproduksjon (Kress 2003:19ff, 31–51).

Tekstomgrepet i skulen

Eit nytt tekstomgrep

Som eg har vist i innleiinga av teoridelen, har *teksten* tradisjonelt vore knytt til skulen som institusjon, og i Noreg kanskje særleg gjennom norskfaget. Dagens norskfag kan på mange måtar seiast å vere eit *tekstfag*. Det ser ein blant anna gjennom namna på tre av dei fire hovudområda i den gjeldande læreplanen i norsk – «Munnlege tekster», «Skriftlege tekster» og «Sammensatte tekster», og at det fjerde området blir skildra på denne måten: «Hovedområdet *språk og kultur* dreier seg om norsk- og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver.» (Udanningsdirektoratet 2006:42f)

Både i norskfaget og i skulen elles har ein lenge nytta eit semiotisk (ofte kalla *utvida*) tekstomgrep i den forstand at ein ikkje berre har arbeidd med verbalspråklege tekstar, men ein har nok i liten grad brukt omgrepet tekst eksplisitt om til dømes ei teaterframsyning eller ein film. Grepet i den nye norsksplanen er å skilje denne type tekstar frå dei reint verbalspråklege ved å kalle dei *samansette tekstar*. Slike tekstar blir definert som tekstar som «[...] kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk.» (Udanningsdirektoratet 2006:42) Utan denne definisjonen er termen inkjeseiande, for alle verbalspråklege tekstar er, og har alltid vore, samansette. Men definisjonen er òg uklar fordi han ikkje brukar ein generell term for *kva* desse tekstane kan vere sett saman av, jf. Kress sitt omgrep modalitet, og at han ikkje poengterer sterkare at skrift, lyd og bilete er døme på *kva* som kan skape det samla uttrykket. Av døma på samansette tekstar etterpå ser me likevel at ei teaterframsyning skal reknast for å vere ein slik tekst, og dermed må andre modalitetar enn dei nemnde vere aktuelle.

Dersom ein hadde halde seg til fagtermen *multimodale tekstar*, ville ein ha unngått desse problema, og ein ville ha eit betre utgangspunkt for å forklare at det her er tale om tekstar som får fram meining på fleire (*multi*) måtar (*modi*), òg fordi at elevane nok vil møte desse omgrepa i andre norskfaglege samanhengar. No er det vel slik at reint *monomodale* tekstar mest berre er teoretisk mogleg – då måtte ein tenkje seg ein skriftleg tekst med til dømes berre små bokstavar, utan avsnitt, innrykk, understreking og liknande, eller ei radiooppleying med monoton stemme utan variasjon i stemmestyrke, tempo og liknande (Jf. Tønnesson 2006:11).

Dette siste poenget gjer det freistande å ta steget heilt ut og kome med framlegg om at ein rett og slett bør kutte ut både *samansett* og *multimodal*, og presentere denne eigenskapen for elevane som ei sjølvstøtt side ved alle tekstar, slik at det utvida tekstomgrepet blir det framtidige normale tekstomgrepet. På den måten vil ein òg kunne kome vekk ifrå problemet med at ein nyttar omgrepet tekst både om tradisjonelle verbalspråklege (helst skriftlege) tekstar og moderne tekstar (t.d. ei nettside) der skriftinga utgjer berre ein av fleire sentrale modalitetar. Dagens fleirtydige bruk av omgrepet er unødvendig forvirrande, men dessverre godt innarbeidd. Ei endring av bruken vil vere krevjande for eldre elevane (og lærarar?), men dersom ein er konsekvent overfor dei yngre elevane, burde det kunne gå greitt på litt sikt. Anna-Malin Karlsson har òg vist at ein slik bruk av omgrepet tekst er vanleg hjå svenske heimesideprodusentar (Karlsson 2001:299f).

Konsekvensar for andre omgrep

Det å gjere det utvida tekstomgrepet til det normale vil måtte føre med seg endringar i nokre andre norsksdidaktiske termar, dersom ein skal få til ein samla sett meir konsekvent bruk av omgrep. For det første må me då ha eit nytt omgrep for objekt som er dominert av modaliteten skrift. *Verk* er ein del brukt i skjønnlitteraturen, og det å nytte sjangernamnet, som novelle og artikkel, vil framleis kunne fungere godt i mange situasjonar. Men ein treng òg eit generelt omgrep, og her meiner eg *skriftstykk* er eigna. Dette omgrepet har tradisjonelt vore nytta ein del i norskfaget, det viser til noko avgrensa og det får fram at skrift er den dominerande modaliteten. Der skrifter er ein av fleire dominerande modalitetar i ein tekst, kan omgrepet *skriftbolk* nyttast når ein skal omtale dei skriftlege delane.

For det andre så må me ha eit nytt omgrep for det å produsere ein tekst. Ein kan sjølvsagt prøve å utvide tydinga av det å *skrive* slik ein gjer med *tekst*, men sidan det er så sterkt knytt til éin modalitet, trur eg det vil vere vanskeleg. Omgrepet *produsere* vil kanskje gi for sterke assosiasjonar til fabrikktenking og masseproduksjon til å vere tenleg i ein didaktisk samanheng. Då vil nok heller det å *lage* ein tekst vere eit godt alternativ, eventuelt å *skape* dersom ein vil fokusere sterkare på det kreative. Begge desse alternativa vil dekkje betre tekstar som er oppbygde av vanlege skulemodalitetar som lyd, bilete og levande bilete.

For det tredje må me vurdere omgrepet å *lese* ein tekst. Dette omgrepet er òg ganske sterkt knytt til skrifter som modalitet, men her har ein i tillegg allereie ein utvida bruk som gjer at eg trur det framleis kan nyttast. Me seier til dømes å lese eit kart, ein tabell og ein tanke. Etymologien til dette ordet passar òg til ein utvida bruk, sidan det er knytt til å *plukke* eller å *samle* – her altså å plukke eller å samle informasjon ut frå noko (Jf. Nynorskordboka). Det å lese blir dessutan stundom brukt i samband med bilete – ein kan til dømes seie at ein les noko ut av eit bilete eller ein filmsnutt. Her blir sjølvsagt omgrepet å *sjå* meir brukt, og når det gjeld lyd, nyttar ein helst *høyre* eller *lytte*. Dei to siste er for sterkt knytt til ein einskildmodalitet til at dei kan utvidast, men å *sjå* nyttar ein allereie om både å lese og høyre på skjerm – ein *ser* til dømes fjernsyn med både skrift, lyd og bilete. I skulesamanheng vil det truleg likevel vere betre å innarbeide ei utvida tyding av å *lese*, sidan dette omgrepet allereie er sterkare knytt til systematisk og analytisk aktivitet.

Eit mogleg problem ved å innarbeide ei slik utvida tyding av omgrepet å lese kan vere at ein då manglar eit omgrep som berre dekkjer avkoding av skriftbolkar (Jf. Skaftun 2006:14ff). Eit slikt problem vil nok vere størst overfor dei yngste elevane, men det kan kanskje løysast med å leggje til namnet på modaliteten – slik at me får skriftlesing, biletlesing og så vidare etter behov.

Eleven som deltakar

Så langt i denne delen har eg omtalt tekstar som artefakter, altså som menneskeskapte gjenstandar, slik som i til dømes den kultursemiotiske tradisjonen. Ein tekst er altså eit objekt som klart kan skiljast frå andre objekt. Eit slikt avgrensande tekstomgrep har vore

vanleg i skulen, forståeleg nok, sidan det på eitt vis gjer det lettare å snakke om og vurdere tekstar. Den prosessorienterte skrivepedagogikken som har kome meir og meir inn i skulen dei siste tiåra, har nok ført til ei viss endring i dette synet på tekst, men det er i møte med Internett og hypertekstorganiseringa ein verkeleg er i ferd med å få auga opp for dei problematiske sidene ved å halde på eit slikt tekstomgrep. Blant anna blir ein tvungen til å ta teksten som vev (web) meir på alvor, slik at det å skilje mitt frå ditt og alt snakket om originalitet må dempast noko. Kristeva sin teori om intertekstualitet er i så måte slående relevant.

Til dette konkrete tekstsynet kjem sjølv sagt at synet på teksten som noko abstrakt kan vere nyttig for elevane når dei skal reflektere over tekst. Dette gjeld både tekst som prosess og dei lesarorienterte teoriene frå litteraturvitskapen.

Inge Moslet har vist at lærarrolla i etterkrigstida har endra seg frå eit autoritativt mandat til å ha ein meir stimulerande og organiserande funksjon (Moslet 2001:19ff). Dette må òg sjåast i samheng med ei, etter mitt syn, nødvendig endring av synet på eleven – frå objekt til subjekt. Her har den reformpedagogiske dreinga i norsk skule spela ei sentral rolle (Myhre 2003:213f), og ein viktig del av denne prosessen har vore overgangen til meir elevaktiviserande arbeidsmåtar (Engelsen 2003:121f). Denne endringa har igjen ført til eit pedagogisk klima som gjer det mogleg å ta elevane på alvor som medskaparar av teksten når dei les. Ein måte å gjere det på er gjennom det Laila Aase kallar «den litterære samtala» – klassesamtalar der ein uttrykkjer leserøynsler og undersøker litterære tekstar med desse røynslene som utgangspunkt (Aase 2005:106f). Ein slik framgangsmåte passer godt inn i Gadamer's teori om lesarhorisonten og det at ein stadig vender tilbake til litterære tekstar for å oppdage nye meningstilhøve. Eit avgjerande punkt her er likevel at læraren verkeleg ser verdien av elevane sine innspel, og det burde gå lettare dersom ein òg inkluderer resepsjonsteori i den teoretiske undervisninga. Metoden vil nok òg med hell kunne nyttast på tekstar som er dominert av andre modalitetar, som til dømes levande bilete. Eit vilkår for ei slik elevorientert tilnærming er nok at tekstane blir sett på som estetiske objekt, slik som til dømes i norskfaget og krl-faget.

Eit nærliggjande spørsmål er kva for tekstar og lese måtar ein skal bruke i skulen. Ein kan vel seie at norskfaget har stått i ein slags kultursemiotisk tradisjon på den måten at ein har arbeidd med tekstar som ein har meint har hatt ein viktig funksjon i «den norske kulturen». Bjørn Kvalsvik Nicolaysen peikar på at kanoniseringa gjennom lærebøker fører til at ein lyftar fram «[...] slikt ein før meinte var konstruktivt, byggjande, identitetsskapande.» (Nicolaysen 2005:155) Ein fare med denne tenkjemåten er at ein kan kome til å oversjå den sentrale innsikta me har frå blant andre Halliday om kor viktig konteksten er for meningsskapinga. Konsekvensen av dette bør bli at ein i skulen i større grad arbeider med tekstar i vid tyding frå dagens tekstkultur – det vil seie som er relevante for elevane som deltakarar i samfunnet. Dersom elevane ikkje ser seg sjølv som bidragsytarar til den tekstbaserte meningsskapinga, blir læringsprosessen akkurat *meningslaus*. Arbeidet med eldre tekstar må difor alltid legitimerast ut i frå at dei på eit eller anna vis er vevd inn i notidas kultur. Skulen si oppgåve er dermed ikkje – for å seie det med Nicolaysen – å lære elevane til å bøye seg audmjukt for den store, kloke teksten, men «[...] å oppdage korleis vi sjølv må stå til ansvar for tolkingane.» (Nicolaysen 2005:159)

Eit slikt syn på undervisning som Aase og Nicolaysen står for, er i tråd med Barthes si sterke vektlegging av fridomen til lesaren. Det å ta elevane på alvor som deltakarar kan sikre ein pluralistisk teksttolkingsprosess. Dei nye kommunikasjonsformene på Internett som ein gjerne kallar Web2, vil slik sett bli viktig å nytte i skulen. Via blant anna chattar, bloggar, wikiar og ulike læringsplattformer kan elevane sjølve i ein heilt annan grad enn tidlegare ta del i tekstkulturen på ein aktiv måte. Barthes sitt poeng om at ein berre kan snakke om gammal tekst ved å produsere ny tekst, og at det dermed ikkje finst fortolkarar, berre forfattarar, er råkande i denne samanhengen. Web2 gjer at tekstskapinga fører til varige spor, og dermed kan tekstskaparane lettare stillast til ansvar for sin medverknad enn før. Lærarane har såleis ei utfordring i å bevisstgjere elevane si rolle som forfattarar i slike samanhengar.

Strukturelle tilnærmingar

Vektlegginga av den kommunikative og meiningsskapande funksjonen til teksten som er skildra her, har kome sterkare og sterkare inn i norskfaget dei siste tiåra. Det har vore heilt nødvendig, og her er endå ein stor jobb å gjere i den retninga. Men det betyr ikkje at ein ikkje skal arbeide med struktur i undervisninga. Ricœurs skilje mellom forklaring og fortolking, og den nødvendige dialektikken mellom desse i lesinga, får godt fram kvifor strukturelle tilnærmingar òg er didaktisk interessante. Innsikt i tradisjonell grammatikk, stilistikk og tekststrukturar kan vere gode reiskapar til å forstå tekstar og til å reflektere rundt korleis meiningsskaping skjer gjennom tekstbruk. Dette gjeld sjølvstøtt særleg verbalspråklege tekstar, men her er sannsynlegvis òg mykje å hente i meir multimodale tekstar. Semiotikken kviler i utgangspunktet tungt på lingvistar som Saussure og Hjelmslev, og ein kan altså arbeide strukturelt med andre modalitetar – Gunther Kress og Theo van Leeuwens bok *Reading Images. The Grammar of Visual Design* frå 2006 er eit godt døme på det. Desse to byggjer mykje på Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk, som nett kan sjåast på som ein parallell til Ricœurs dialektiske syn på forklaring og fortolking når det gjeld tilhøvet mellom system og bruk.

Dersom ein arbeider med tekstar med fleire dominerande modalitetar, vil til dømes skiljet i tekstlingvistikken mellom kohesjon og koherens truleg kunne gi verdifull innsikt i korleis dei ulike modalitetane kan fungere som eit samla uttrykk.

Det visuelle

Når det gjeld tekstproduksjon, tyder mykje på at meistring av visuelle verkemiddel vil spele ei stadig viktigare rolle. Skal skulen kunne gi alle elevar den kommunikative kompetansen dei har bruk for i dagens samfunn, må mykje gjerast når det gjeld målretta opplæring i meiningspotensiala til dei visuelle modalitetane. Til dette treng ein eit semiotisk tekstomgrep som inkluderer kontekstuelle tilhøve i sjølve tekstomgrepet – ein må altså fokusere meir på teksten som ytring enn som rein språkstruktur i tekstskapinga. Elevane må til dømes få møte problemstillingar som at eit skriftstykke skrive med fraktur får eit anna meiningssinnhald dersom dei endrar det til latinske bokstavar. Med Kress kan me seie at ein i undervisninga må leggje større vekt på

design og innsikt i meir tradisjonelle emne som typografi, sidan dei teknologiske moglegheitene her har endra seg dramatisk for elevane. Den aukande dominansen til skjermen som medium på mange livsområde gjer det òg naudsynt å arbeide meir med bilete- og filmproduksjon og korleis ein best mogleg kan integrere desse modalitetane med dei meir tradisjonelle norskfaglege modalitetane i eit samla uttrykk til dømes på Internett. Med andre ord må ein gjere elevane i stand til å ta i bruk dei modalitetane som til ei kvar tid er mest føremålstenlege for at dei skal kunne delta i meiningsskapinga i samfunnet.

Andre skulefag

Kva blir så relevansen av eit nytt tekstomgrep for andre fag? Her er det tenkinga bak dei grunnleggjande ferdigheitene blir svært viktig. Kjell Lars Berge ser på dette grepet i den nye læreplanen som ei gjennomgripande reform, særleg når det gjeld forståinga av kva læring er, og korleis læringa føregår:

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. (Berge 2005:163)

Eit poeng for Berge er akkurat at den fagrelevante utøvinga av dei grunnleggjande ferdigheitene må skje gjennom *tekstar*. I norskplanen har ein, trass i ei fornying av tekstomgrepet, ikkje greidd å innarbeide eit konsekvent syn på kva ein tekst er. Utfordringane for dei andre språkfaga verkar å vere om lag dei same som for norskfaget, medan ein til dømes i samfunnsfag og naturfag i større grad har brukt andre modalitetar som bilete, illustrasjonar og diagram i lag med skrift i eit samla uttrykk (Utdanningsdirektoratet 2006:84, 120). Men òg her vil elevane ha fordel av å sjå på desse uttrykka som *tekstar* i utvida forstand, og dermed lettare kunne bli medvitne om korleis samspelet mellom modalitetane kan vere avgjerande for meiningsskapinga og dermed for fagforståinga. Det gjeld både når dei les og når dei sjølve skal ytre seg.

I læreplanen for samfunnsfag skildrar ein først det å lese tradisjonelle verbalspråklege tekstar som ei grunnleggjande ferdigheit, før ein legg til at «Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart» (Utdanningsdirektoratet 2006:120). Dette kan òg til dømes knytast til målsetjingane om at elevane skal meistre kjeldegransking i historiedelen av faget, slik at elevane tek med seg kunnskapane om det semiotiske tekstomgrepet inn i arbeidet med kjeldene (jf. Lund 2006: 86f).

Når det gjeld naturfag, så argumenterer Erik Knain for å knyte eit multimodalt tekstsyn opp mot alle dei grunnleggjande ferdigheitene:

Hvis vi regner med matematisk symbolspråk som en modus i multimodale tekster, så kan et tekstlig fokus i naturfag favne alle de grunnleggende ferdighetene nevnt i St.mld. 30 (Knain2005:75)

Han er særleg oppteken av skrivning, og han har undersøkt kva elevar diskuterer når dei skal forbetre labrapportar. Eit gjennomgåande trekk var at elevane mangla eit metaperspektiv på teksten og skriveprosessen, og han konkluderer blant anna med at elevane treng eksplisitt sjangerundervising knytt til naturfaglege tekstar.

Eigenarten til faget kunst og handverk gjer at ein der har kome svært langt i å nytte eit semiotisk tekstomgrep i praksis, særleg fordi ein legg stor vekt på visuelle uttrykk. Ein legg òg eit metaperspektiv på tilnærminga, sidan ein i læreplanen skriv om tekstforståing i samband med dette. Tekstomgrepet i planen verkar likevel noko uavklart, slik som det er i norskfaget. Til dømes står det at digitale verktøy er viktig for at elevane sjølve skal «[...] produsere informasjon i tekst og bilder.» (Udanningsdirektoratet 2006:131) Eit klargjerande grep her ville vere å omtale «tekst» i denne samanhengen som modaliteten *skrift*, dersom ein innarbeidde ein slik omgrepsbruk i heile læreplanen.

Eit felles trekk for alle fag i skulen er at moderne lærebøker er utprega multimodale, og det same kan ein seie om mange internettsider og andre læremiddel som blir brukte i undervisningssamanheng (Selander & Skjelbred 2004:10ff, 44f). I arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene vil lærarar i alle fag slik sett kunne ha nytte av å møte elevane med eit metaperspektiv på tekst som fenomen, og elevane vil sannsynlegvis kome lengst i læringa dersom ein i skulen var tverrfagleg konsekvent i omgrepsbruken. Omgrepsdefinisjonane som eg tidlegare har skissert som aktuelle for norskfaget, kan òg vere eit utgangspunkt for andre fag, men generelt vil det krevje at ein inkluderer delar av dei digitale ferdigheitene i lesing og tekstskaping (skrivning).

Konklusjon

I denne artikkelen har eg, gjennom ein presentasjon av nokre sentrale teoretikarar, synt korleis tekstomgrepet har endra seg i dei tre vitenskapsgreinene lingvistikken, litteraturvitenskapen og semiotikken. Dei to første har lenge vore viktige impulsgivarar til særleg norskfaget i skulen, og den siste har vorte det dei siste tiåra. Sentrale utviklingsdrag har vore auka fokus på det kommunikative, vektlegginga av lesaren si rolle og forståinga av at andre modalitetar enn dei verbalspråklege medverkar til meningsskapinga.

Både innføringa av dei grunnleggjande ferdigheitene og digitaliseringa av kommunikasjonsformene i samfunnet gjer omgrepet *tekst* viktigare i alle skulefag. Ved å gjere det utvida tekstomgrepet til det normale generelt i skulen vil ein få ein meir stringent bruk av omgrepet overfor elevane. I lag med ei forståing av tekst som tek elevane som lesarar og tekstskaparar meir på alvor i ein multimedial kvardag, vil dette kunne medverke til at skulen greier å gi elevane eit godt grunnlag for vidare læring.

Samstundes vil ein òg gjennom auka kommunikativ kompetanse vere betre rusta til å nå måla i den generelle delen av læreplanen og læringsplakaten knytt til å utvikle elevane si «[...] evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet 2006:31).

Litteratur

- Barthes, R. (1991). Tekstteori. I Kittang, A. mfl. (red) *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London og New York: Longman.
- Berge, K.L. (1998). Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialsemiotikk. I Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red). *Å skape mening med språk*. LNU: Cappelen.
- Berge, K.L. (2001). From utterance to text, again: Theoretical reflections on the notion of «text» based on empirical studies of writing in different contexts. I Coppock, P. (red). *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*. Brepols: Turnhout.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A.J. & Nome, S. (red). *Det nye norskfaget*. LNU: Fagbokforlaget.
- Chandler, D. (2001). *Semiotics: The Basic*. Routledge: Ebrary.
- Engelsen, B.U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal.
- Gadamer, H-G. (2001). Tekst og fortolkning. I Lægred, S. & Skorgen, T. (red). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Gundersen, K. (1989). *Roland Barthes. Etapper i fransk avantgardeteori 1950–1980*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halliday, M. (1998). Situasjonskonteksten. I Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red). *Å skape mening med språk*. LNU: Cappelen.
- Karlsson, A-M. (2001). To write a page and colour a text. Concepts and practices of home page use. I Coppock, P. (red). *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*. Brepols: Turnhout.
- Knain, E. (2005). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. I: *NorDina 1/2005*
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Lotman, Y.M. (1990). *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. Bloomington og Indianapolis: Indiana University Press.
- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (2001). Norsk lærer. I Moslet, I. (red). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (2000). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E.S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. LNU Cappelen.
- Nicolaysen, B.K. (2005). Har norskfaget eit omgrep om lesing? I Aasen, A.J. og Nome, S. (red). *Det nye norskfaget*. LNU Fagbokforlaget.
- Nynorskordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok*. 1986. Oslo: Det norske Samlaget.
- Nöth, W. (1990). *Handbook of Semiotics*. Bloomington og Indianapolis: Indiana University Press.
- Peirce, C.S. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. Danmark: Gyldendal.
- Ricœur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug.
- Saussure, F. de. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Sverige: Bo Cavefors Bokförlag.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. LNU Fagbokforlaget.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. LNU Cappelen.
- Tønneson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsk læreren 4/06*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave*. Oslo.

- Vagle, W., Sandvik, M. og Svennevig, J. (1993). *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*. LNU Cappelen.
- Vigeland, B. (2004). *Funksjonell grammatikk og tekstanalyse*. Unipub forlag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen, B.K. & Aase, L. (red). *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget.

Note

- 1 Dette er ein omarbeidd versjon av eit paper i vitskapsteori som eg presenterte ved Universitet i Stavanger våren 2007. Takk til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (UiS), Martin Engebretsen (UiA) og Pål Hamre (HiVo) for gjennomlesingar og kommentarar på ulike tidspunkt i arbeidet, og til Åsmund Hennig (UiS) for fruktbare diskusjonar kring emnet.

Artikkel II

Magne Rogne

Mot eit moderne norskfag

Tekstomgrepet i norskplanane

Samandrag

Artikkelen tek for seg tekstomgrepet i norskfaget gjennom læreplananalysar. Først kjem ein faghistorisk gjennomgang med vekt på spørsmålet om norskfaget kan seiast å vere dynamisk i den forstand at det tek opp i seg tekstkulturelle endringar i samfunnet, særleg knytt til medie- og kommunikasjonsutviklinga. Denne gjennomgangen endar opp i ei drøfting av om dagens norskfag kan seiast å ha eit føremålstenleg tekstomgrep i høve til den funksjonen faget skal ha i dagens skule, med eit særleg fokus på spenninga mellom danning og nytte. Artikkelen konkluderer med at norskfaget har endra seg i tråd med samfunnsutviklinga når det gjeld kva type tekstar det er viktig å arbeide med, men òg at dei svake krava til det å meistre tekstproduksjon i dagens plan ikkje er i samsvar med overordna målsetjingar for faget.¹

Innleiing

Frå våren 2008 skal avgangseksamen i norsk for både vidaregåande skule og grunnskulen gjennomførast ved hjelp av PC. Digital lesing og skrivning har i mange samanhengar blitt det normale her i landet, og ei slik endring i vurderingsordningane viser at skulen prøver å kome denne samfunnsutviklinga i møte. Samstundes slår Utdanningsdirektoratet fast at ”Både etter 10. årstrinn og etter Vg3 er eksamen ei prøve i tekstkompetanse [...]” (Utdanningsdirektoratet 2007:6). Dei presiserer at tekstkompetanse både omfattar kunnskap om tekst og å kunne lese, skrive og vurdere tekstar. Det at *teksten* slik blir gjort til det heilt sentrale punktet som norskfaget dreier rundt, er heilt i samsvar med norskplanen i LK06, der tre av hovudområda handlar om ulike slag tekstar, medan tekstkultur er sentralt i det siste (Utdanningsdirektoratet 2006:42f).

Tradisjonelt har tekstomgrepet i norskfaget vore knytt til litteraturvitskapen og lingvistikken, der ein i all hovudsak har sett på tekst som eit verbalspråkleg fenomen. Men særleg i møtet med den digitale tekstkulturen kan dette tekst- omgrepet verke snevert, sidan ein her ofte kan finne til dømes skrift, lyd, bilete og animasjonar i den same ytringa. Sosiosemiotikken har utvikla eit teoretisk rammeverk som er eigna til å studere slike ytringar som tekstar. Gunther Kress er ein sentral forskar innanfor denne retninga, og han kallar desse ulike framstillingsmåtane som me brukar til å kommunisere med, for modalitetar (mode). Tilhøvet mellom modalitetane og teksten skildrar han slik:

Communication – whatever the mode – always happens as *text*. The ‘stuff’ of our communication needs to be fixed [...] in a mode: knowledge or information has no outward existence other than in such modal fixing. The fixing provides the material resource through which or in which it is to be materialised. It does not provide the shape that it is to have. That shape is textual. Text is the result of social action, of work; it is work with representational resources which realise social matters.

(Kress 2003:47)

Variantar av dette sosialesemiotiske tekstomgrepet har ofte blitt omtala som *det utvida tekstomgrepet* i norskfaglege samanhengar (jf. Nordstoga 2003:18). Avstanden mellom dette tekstomgrepet og det tradisjonelle fører til nye utfordringar for norskfaget.

Med norskdidaktikaren Jon Smidt (2004) kan ein seie at det særleg er tre sider ved tekstkompetansen til eleven ein kan prøve å utvikle i faget, nemleg, *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon*. Tekstresepsjon kan vere det å vere lesar, publikum og responsivar. Tekstproduksjon kan vere det å ytre seg munnleg, skriftleg og multimodalt. Tekstrefleksjon kan utviklast i samspel med dei to første og vil krevje perspektiv, kunnskapar og metaspråk (Smidt 2004:245ff). Smidts omgrep er ei vidareutvikling av det Ruqaiya Hasan reknar som tre nivå i skriftkompetanse (literacy) – avkodingsferdigheit (recognition literacy), handlingskompetanse (action literacy) og refleksjonskompetanse (reflection literacy) (Hasan 2001:60ff). Denne tredelinga vil kunne vere nyttig som analysepunkt når ein vil nærme seg tekstomgrepet i norskfaget, fordi vektlegginga av dei ulike punkta kan seie noko om kva funksjon faget er meint å ha i skulen og samfunnet. Her kjem til dømes motsetningane mellom ei danningstenking og ei nyttetenking inn.

Mange ulike innfallsvinklar vil kunne vere fruktbare i ein slik studie av tekstomgrepet i norskfaget. For skulefag er det i didaktikken til dømes vanleg å skilje mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Den første er knytt til styringsdokument (særleg læreplanar) og didaktisk-metodisk litteratur, medan den andre er knytt til konkret lærestoff (lærebøker og oppgåver) og klasseromspraksis (Moslet 2001:19).

Her skal me gjere ein studie av tekstomgrepet i norskfaget gjennom læreplananalysar. Valet er motivert av at læreplanar, særleg i Norden og Tyskland, blir sett på som viktige styringsinstrument for utviklinga i skulen, både når det gjeld fagleg innhald og arbeidsmåtar. Dei er altså det Kjell-Arild Madssen (1999) kallar statspedagogiske *normtekstar*. Den amerikanske læreplanforskarer John I. Goodlad (1979) skil ut fem moglege område i læreplanforskinga – den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Teorien er god fordi han får fram den moglege avstanden mellom intensjonane og læringa. Sjølve læreplananalysen her vil altså konsentrere seg om dei formelle (vedtekne) planane, men òg til ein viss grad dei ideologiske (ideane bak). Idégrunnet må ofte tolkast ut av den formelle planen fordi det sjeldan blir skildra eksplisitt (Goodlad mfl. 1979).

Av plassomsyn vil hovudfokuset i analysane vere konsentrert om vidaregåande opplæring, men med nokre blikk på andre skuleslag for å få fram perspektiv på utviklinga. Først kjem ein gjennomgang av planane frå fleire periodar, og deretter vil utviklinga i planane bli sett opp mot overordna føremål for faget og mot samfunnsutviklinga, særleg på medie- og kommunikasjons feltet. Det ligg både eit diakront og eit synkront perspektiv til grunn for analysane, og studien har to hovudmålsetjingar. Den første er knytt til det diakrone perspektivet, og her er målet å få fram om norskfaget kan seiast å vere dynamisk i den forstand at det tek opp i seg tekstkulturelle endringar i samfunnet. Den andre er knytt til det synkrone perspektivet, og her er målet å finne ut om dagens norskfag kan seiast å ha eit føremålstenleg tekstomgrep i høve til den funksjonen faget skal ha i dagens skule.

Gymnastradisjonen blir utfordra

Eit tilbakeblikk på faghistoria viser at morsmålsfaget i dei norske lærde skulane på 1800-talet var dominert av "Grammatikkopplæring, lese- og deklamasjonsøvelser, stilskriving og retorikkundervisning [...]" (Steinfeld 1986:133). Lov av 1896 om Høiere almenskoler og etterfølgjande undervisningsplanar kan seiast å stadfeste posisjonen til norskfaget i gymnasen som eit språk- og litteraturfag, men med meir vekt på historiske element og mindre vekt på retorikk (Under- visningsplaner 1911). Òg i forløparen til den vidaregåande skulen, det vil seie gymnasen slik det var forma etter lova i 1935, stod det tradisjonelle tekst- omgrepet sterkt. Ein skulle lese skjønnlitteratur, og ein skulle skrive sakprosa, det vil seie "*stil*". Tekstomgrepet omfanna altså i praksis berre verbalspråklege, skriftlege tekstar. Munnlege tekstar eller munnleg opplæring vart ikkje vektlagt, bortsett frå høgtlesing av skjønnlitteratur i klassa. Det var berre i møtet med

dramatikken at planane gav elevane høve til å møte andre tekstformer, for her vart lærarane oppfordra til å dramatisere (Undervisningsplaner 1950).

Dette tradisjonelle tekstsynet, som sjølvstøtt og vart understøtta av den sterke eksamenstradisjonen, kom først under press då Forsøksrådet for skoleverket og Gymnasrådet opna for forsøk med reformgymnas i 1969. I byrjinga var det fire gymnas som underviste etter *Forsøksplanen i norsk*. Seinare auka dette talet ein del, og i 1972 kom den meir radikale *Undervisningsplan i norsk i reformgymnaset*. Desse planane skauv fokuset noko frå det estetiske mot det språkfunksjonelle, og sakprosatextar skulle nyttast i undervisninga i ein heilt annan grad. Målet var at elevane skulle lære seg opp til å ha ei kritisk haldning til det dei las. Slik vart artiklar og annonsar frå aviser og vekeblad ein del av norsk- kvardagen ved desse gymnasa. Dette vart følgt opp med tekstanalytiske opp- gåver til eksamen for reformgymnasa, bygd på samtidige sakprosatextar (Henriksen 1978:5954-5963; *Forsøksplan i norsk* 1969; Forsøksrådet 1972). På denne måten opna reformplanane for sjantrar som hadde andre funksjonar, og som nytta andre modalitetar for å kommunisere. I den same retninga verka det at planane la mykje større vekt på munnleg bruk av språket, med fokus på sjantrar som demonstrasjon og presentasjon. Ein såg slik konturane av eit nytt norskfag.

1976-planen – pragmatikken på veg inn

Læreplan for den vidaregåande skulen frå 1976 innebar ikkje noka omvelting når det gjaldt tekstsyn i norskfaget. Men munnleg opplæring fekk ein langt meir sentral plass etter modellen i reformplanane, og i skriveopplæringa opnar ein opp for meir personlege og skjønnlitterære sjantrar. Dei viktigaste endringane for tekstmogrepet kom likevel med eit nytt mål for opplæringa – elevane skulle ”få noko øving i å bruke bøker, aviser og andre massemedium kritisk som informasjonskjelder” (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:16). Det er særleg to moment som er viktige å merkje seg her. For det første er det pålegget om å arbeide med aviser og andre massemedium. Det vart nok i liten grad gjort i det tradisjonelle gymnaset, og slik kom tekstar dominert av heilt andre modalitetar inn i skularbeidet. For det andre er omgrepet ”kritisk” interessant. Det var altså først og fremst refleksjonen ein var ute etter, ikkje å setje elevane i stand til å produsere slike tekstar sjølve. Det kritiske momentet må sjåast i samheng både med den politiske og den faglege utviklinga.

Den ideologibaserte samfunnsrefsinga frå 1960- og 70-åra kan sjåast på som eit viktig bakteppe for tenkjemåten i planen. Elevane skulle bli sjølvstendige og kunne tenkje kritisk. Det faglege utgangspunktet som låg bak dette målet, var *språkbruksanalysen*. Denne metoden vart utvikla av danske språkforskarar i løpet av 1960-åra, med utgangspunkt i språksosiologi, kommunikasjonsanalyse og pragmatikk. Bakgrunnen var eit ønskje om å finne fram til ein metode som kunne avsløre språkleg manipulering i ulike massemedium (Bull mfl.1981:170f; Moslet 2001:25f).

Dersom ein går inn på emnelistene i planen, finn ein det tradisjonelle skiljet mellom språklege og litterære hovudpunkt. Under språklege hovudpunkt skil ein mellom munnleg bruk av språket, skriftleg bruk av språket og språkkunnskap. For det første året er kjernestoffet i munnleg bruk av språket vanlege skule- sjantrar som høgtlesing, samtale, framlegg og diskusjon, medan ein i valfrie emne finn sjantrar som peikar mot eit meir utvida tekstmogrep, nemleg demon- strasjon, presentasjon og dramatisering, samt kritisk studium av massemedium (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:19).

Når det gjeld skriftleg bruk av språket, ser me at tenkjemåten frå språkbruks- analysen ligg bak:

Undervisninga bør ha som grunnlag å føre elevane inn i ulike språkfunksjonar, i skilnaden mellom subjektiv og objektiv språkbruk, og i den påverknaden skrivesituasjonen har på språkbruken.

(Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:19)

Sjangerlista er delt inn i sakprega, personlege, resonnerande og yrkesretta sjangrar. Alle elevar skulle inno m alle desse sjangertypane, men læraren stod fritt til å velje mellom alle dei ulike sjangrane som er lista opp. Felles for sjangrane er at dei er utprega skriftspråklege, utan sjølvsa gte opningar mot andre modalitetar som til dømes bilete. Men gruppe- og prosjektarbeid er lista opp som aktuelle arbeidsformer, og i denne metodikken ligg gjerne krav om at resultatet skal presenterast for andre, slik at meir samansette tekstar kunne bli eit alternativ i ein del tilfelle (jf. NLS 1994:3; Løvland 2007:12). Det siste språklege hovudpunktet, språkkunnskap, er tradisjonell grammatikk og noko enkel stilistikk.

Under litterære hovudpunkt er moglegheita til å arbeide med filmkunnskap og filmforståing mest iaugefallande når det gjeld eit utvida tekstomgrep. Sjølv om dette ikkje var kjernestoff, er denne opninga for andre tekstar enn dei reint verbalspråklege eit viktig signal om at norskfaget i vidaregåande skule kunne vere noko anna enn eit reint språk- og litteraturfag.

Emnelistene for det andre og tredje årssteget skildrar vidareføringar av det første, og skil seg slik sett ikkje ut når det gjeld tekstomgrepet. På det tredje årssteget kjem ei framstilling av aktuelle oppgåvetypar til eksamen, og her finn ein fleire variantar som er tekstbaserte med moglegheit for å nytte kunnskapane frå språkbruksanalysen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:20-26). Samla sett kan ein altså seie at planen står i stor gjeld til det tradisjonelle tekst- omgrepet frå gymnaset, men òg at han, særleg gjennom språkbruksanalysen og opninga for film, ber bod om nye tider for faget.

Utviklinga i andre skuleslag

Folkeskulen/grunnskulen var noko tidlegare ute med å tilnærme seg eit utvida tekstomgrep i norskfaget. *Normalplanen av 1939*, som med få endringar gjaldt for barnetrinnet heilt fram til *Mønsterplan for grunnskolen (M74)* kom i 1974, bygde på eit tradisjonelt tekstsyn. Men *Læreplan for forsøk med niårig skole* frå 1960 var i dei generelle retningslinjene for faget tidleg ute med å inkludere tekstar frå massemedia gjennom å krevje eit kritisk perspektiv:

Kritisk vurdering av avisartikler, den kulørte presse, propaganda, reklame og film bør gå inn som et ledd i de frie muntlige øvingene.

(*Forsøksrådet for skoleverket 1960:64*)

Dette punktet vart i liten grad følgt opp i dei meir konkrete rettleiingane for dei ulike kursplanane, men det peika likevel framover mot endringane i norskfaget i 1970-åra. M74 følgde dette opp med krav om stor vekt på "[...] *kritisk lesning og vurdering av innholdet i lærebøker, dags- og ukepresse [...]*" (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974:100), og blant anna skriftlege øvingar som inkluderte meldingar av film, radio- og fjernsynsprogram. Slik vart eit utvida tekstomgrep introdusert for alle elevar i grunnskulen, og dermed var det heller ikkje ukjent for elevane som etter kvart skulle gå etter 1976-planen på vidare- gåande skule.

Dersom ein ser på høgre utdanning, finn ein eit tradisjonelt tekstomgrep i *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen* frå 1965 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1965). I planen frå 1974 vart norskfaget som obligatorisk fag i allmennlærerutdanninga fjerna og erstatta av eit kort fag- didaktisk kurs, men i det valfrie grunnkurset skjedde det ei tydeleg utvikling når det gjaldt tekstomgrepet (NOU 1974:58; jf. Rogne 2005:41-44). Her vart språk- bruksanalyse lansert som ein viktig arbeidsmetode, og tekstutvalet skulle vere allsidig:

Ein bør bruke skjønnlitterære tekstar for barn og vaksne, triviallitteratur og "bruksprosa" av ymse slag, t. d. lærebøker for grunnskolen, tidsskriftartiklar, autentisk og aktuelt stoff frå aviser, radio og fjernsyn. Språk- og biletmateriale som vender seg til barn, må få ein brei plass.

(*NOU 1974, nr. 58:53*)

Planen la vidare vekt på skapande aktivitet i norskfaget, og inviterte til diskusjon kring korleis studentane kunne leggje til rette for at elevane skulle få arbeide med å lage til dømes barnebok, barnerevy og barneblad. Det vart òg slått fast at i samfunnet såg biletet ut til å dominere meir og meir i høve til ordet, og at det då vart viktig å ”[...] analysere tilhøvet mellom bilete og tekst, begge delar tekne i vidaste tyding” (NOU 1974, nr. 58:60). Slik sett verkar det å ha vore godt samsvar mellom innhaldet i lærarutdanninga og norskfaget i grunnskulen på dette feltet, i alle fall for dei studentane som valte å ta grunnkurset i norsk. Frå 1979 fekk ein lovfesta ei obligatorisk kvartårseining i norsk, og her kom språkbruksanalyse inn for alle studentane (Rogne 2005:44).

For universiteta var situasjonen ikkje heilt ulik. Grunnfaget i nordisk ved Universitetet i Oslo, som blant anna skulle kvalifisere for norskfaget i ungdomsskulen og vidaregåande skule, heldt på det tradisjonelle tekstomgrepet fram til 1978. Då fekk ein *språkleg kommunikasjon* inn som eitt av tre hovudpunkt i språkdelen av faget. Ein la vekt på at ein skulle analysere ulike slag tekstar, mellom dei reklametekstar, og språkbruksanalyse vart nemnt som ein aktuell metode (Studiehandbok 1964-2007, særleg 1978:451-460). Slik kunne studentane til ein viss grad kome i kontakt med eit utvida tekstomgrep. Likevel viser pensumlistene ved fleire av dei andre universiteta og høgskulane at ein har halde på eit tradisjonelt tekstomgrep ved grunnfagsvarianten (årsstudium) heilt fram til i dag. Nordiskfaget har altså stort sett halde på posisjonen som litteratur- og språkfag på grunnfagsnivå, medan fagutviklinga har vore relativt stor på høgare nivå og i tilgrensande fagområde, utan at dette nødvendigvis i stor grad har kome skulen til gode gjennom lærarkompetanse i norskfaget (UiS 2008; UiA 2008; HVO 2008; Madssen 1999:346).

I 1987 kom ein ny læreplan for grunnskulen. Planen slo fast at kommunikasjonsaspektet var det samanbindande elementet i faget, og her var ei viss utvikling når det gjaldt tekstomgrepet knytt til dette. Den viktigaste endringa var at faget fekk inn eit nytt hovudemne som vart kalla ”*Medier og EDB*”. Haldninga til dette feltet var likevel noko tvisynt i planen, og det kritiske perspektivet frå M74 var framleis viktig:

Norskfaget skal være åpent for nye uttrykks- og kommunikasjonsformer, men samtidig være en motvekt mot den negative påvirkningen elevene blir utsatt for.

(Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:130)

Ein finn fleire liknande formuleringar som gjekk på at elevane måtte vernast mot konsekvensane av medie- og datateknologien, men òg formuleringar som konkretiserte den opne haldninga til den teknologiske utviklinga, der elevane òg skulle ”[...] få hjelp til å utnytte teknologien når de selv skal uttrykke seg” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:133). Eit slikt tekstproduksjonsperspektiv må seiast å vere ganske radikalt på dette tidspunktet, og i mange tilfelle eit stykkje frå det dei ulike skulane hadde materielle føresetnader for å få til. Sett under eitt er likevel formuleringane om vern av skriftspråkkulturen mot medie- og teknologiutviklinga det mest slående trekket ved planen. Spenningane som ein finn knytt til medietekstane i planen, kan lesast som eit uttrykk for den usemja ein hadde om desse tekstane både i det faglege og det politiske miljøet i 1980-åra. Frå politisk hald kom det fram skepsis mot moralske sider ved særleg biletmedia, medan ein frå fagleg hald kunne finne røyster som var redde for fagidentiteten og emnetrengselen (jf. Madssen 1999:311f).

1994-planen – fagleg stagnasjon

Med *Læreplan for vidaregåande opplæring* vart norskfaget gjort til eit felles allment fag for alle studieretningar, slik at yrkesfaglege studieretningar hadde Modul 1 det første året og Modul 2 det andre året, medan allmennfaglege studieretningar hadde begge modulane det første året. Steget vart størst for ein del av dei yrkesfaglege studieretningane, sidan planen på mange måtar er ganske lik 1976-planen for allmennfagleg studieretning. Fordelen var sjølvsagt at elevane på yrkesfaglege studieretningar kunne oppnå generell studiekompetanse gjennom eit påbyggingskurs i blant anna norsk (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1993:5).

Sjølv om ein grovt sett fann att måla for 1976-planen, var her nokre mindre endringar når det gjaldt tekstsyn. Omgrepet *tekst* vart oftare nytta i staden for *litteratur*, og elevane skulle drive med tekstanalyse både i den skriftlege opplæringa, i arbeidet knytt til målet om litteratur og i arbeid med språklæra.

Dessutan la ein langt større vekt på situasjonsbestemt språkbruk, både i den munnlege og den skriftlege opplæringa. Den måten å arbeide på kunne nok føre til at ein blei merksam på at fleire modalitetar kunne spele ei viktig rolle i meiningsskapinga. Dette vart forsterka av at målet/emneområdet om språk- kunnskap her vart heitande "*Språk- og kommunikasjonslære*". Rett nok fokuserte berre eitt av seks hovudmoment på kommunikasjon det første studieåret, men i lag med poengteringa av det situasjonsbestemte var dette med på å gi eit inntrykk av at norskfaget i vidaregåande vart forsøkt dreia meir i retning av å vere eit kommunikasjonsfag.

Under målet "*Massemedium*" vart radio og fjernsyn nemnt eksplisitt, og det kan sjåast på som ei lita utviding av tekstomgrepet, sidan det her var tale om obligatoriske moment som omfatta heile medium, mot den einslege sjangeren film som valfritt moment i den førre planen. Hovudperspektivet var framleis det kritiske, og reklame fekk ein sentral plass. Når det gjaldt reklamen, så stadfesta nok planen ein allereie etablert praksis i norskfaget som opninga for tekstar frå massemedium i 1976-planen og tekstoppgåvene til avsluttande eksamen hadde bana vegen for. Og denne praksisen har sannsynlegvis vore ein av dei viktigaste for endringa av tekstomgrepet i norskfaget sidan reklamen ofte har hatt ein kreativ bruk av mellom anna skrifttypar og bilete.

Planen nemnde òg moglegheita til å nytte tekstbehandling i skriveopplæringa, men med nok atterhald til at skulane ikkje skulle kome i klemme om dei oversåg det (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1993:15). Det er likevel litt merkeleg at dette punktet er nemnt under "*Studieteknikk*" og ikkje under "*Skriftleg bruk av språket*". Eit slikt val viser at planen mangla eit heilskapleg syn på tekst, særleg når det kom til meir moderne tekstformer. Dei svært vage målsetjingane underbyggjer dette. Ein hadde trass alt brukt tekstbehandling i norskfaget ved ein del vidaregåande skular i alle fall sidan andre halvdel av 1980-talet (jf. Gabrielsen 1992).

Når det gjaldt skriftlege sjangrar, var det inga utvikling med omsyn til krav til opplæring i å lage samansette tekstar. Men dersom ein ser på det tredje året, så hadde det no kome krav om at særnemnet skulle presenterast munnleg eller skriftleg, og ein hadde opna for studium i massemedium, med sjangrar som film og teikneseriar. Her var det altså rom både for refleksjon og produksjon av samansette tekstar, dersom det vart lagt til rette for det.

Generelt må ein likevel heller karakterisere planen som konserverande fram- for fornyande. Endringane når det gjeld tekstomgrepet, er stort sett knytte til forsterkingar av moment som kom inn i 1976-planen, og det vart tydeleg ikkje gjort meir enn strengt tatt nødvendig for å la faget møte dei store endringane som hadde kome i samfunnet når det gjaldt media og kommunikasjon i dei nesten tjue åra som hadde gått sidan førre plan. Der ein i M87 tok opp problemstillingar knytt til spenninga mellom skriftspråkskulturen og medie- og teknologiutviklinga, verka det som om ein i R94 langt på veg valde å oversjå heile problemstillinga.

Den samtidige faglege debatten viste at mange norsklærarar slett ikkje var fornøgde. Landslaget for norskundervisning (LNU) arbeidde til dømes hardt for å få eit meir heilskapleg tekstsyn inn i planen. Dei var særleg kritiske til å ha eit eige mål for massemedium, og ville i staden la det utvida tekstomgrepet gjen- nomsyre planen som eit prinsipp. Med ein slik framgangsmåte ville

medietekstar kunne ufarleggjerast og behandlast som andre tekstar (LNU 1993:43; Fossen 1993:4). Eit slikt heilskapleg tekstomgrep kunne òg ha gitt andre positive effektar. Til dømes kunne ein fått flytta tekstproduksjonsperspektivet over til andre type tekstar enn dei tradisjonelle, verbalspråklege, og ein kunne i større grad ha nytta det kritiske perspektivet frå medietekstanalysen på dei kanoniserte tekstane i litteraturdelen.

Grunnskulen og lærarutdanninga

Tre år seinare kom ein ny læreplan for grunnskulen, L97, og her presenterte ein eit meir heilskapleg syn på tekst. Planen hadde ein tredelt struktur i ”*Lytte og tale*”, ”*Lese og skrive*” og ”*Kunnskap om språk og kultur*”. Det LNU etterlyste i planen for vidaregåande, var her langt på veg realisert. I alle fall vart dei såkalla ”*medietekstane*” integrert i alle dei tre hovudområda. Planen vingla likevel noko på dette punktet. Under ”*Felles mål for faget*” fann ein til dømes eit langt meir tradisjonelt tekstomgrep med mest vekt på ”*morsmålet*” og noko om litteratur, men ingenting om tekst. Dette stod i sterk kontrast til innleiinga, der ein slo fast at:

Tekstomgrepet i planen er breitt og dynamisk. Ein tekst er både prosess og produkt. Elevane arbeider med munnlege og skriftlege tekstar, bilete, biletmedietekstar og elektroniske tekstar.

(Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996:115)

Dersom ein ser på dei konkrete måla for dei einskilde klassestega, var det dette synet på tekst som skein klarast gjennom. Planen var her mindre teknologikritisk enn M87 og la meir vekt på at elevane skulle utvikle ei analytisk haldning til medietekstar. Når det gjaldt tekstproduksjon, tok planen eit utvida tekstomgrep på alvor. På ungdomssteget skulle elevane til dømes lage teikneseriar, reklame, avis og ”[...] *bruke datanett til kontakt med elevar i andre nordiske land*” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996:127). Andre mål som gjekk på blant anna litteratursøk og tekstbehandling, synte at dataalderen for alvor hadde sett sine spor i norskplanen for grunnskulen.

I lærarutdanninga kom det ein ny plan i 1992, der eit halvårsstudium i norsk vart obligatorisk. Planen slo fast at ”*Allmennlærerstudiet forholder seg til et utvidet tekstbegrep*” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:253), og hadde medietekstar som eit eige studieobjekt. Desse tekstane skulle studentane arbeide med ut ifrå dei same generelle målsetningane som ein brukte i anna tekstarbeid. Andre interessante trekk var at biletanalyse vart rekna for å vere ei sentral arbeidsform, og at mediehistorie var eit eige emne. Ein fann òg ei formulering om at norskfaget omfatta ”*blandingsformer av lyd, tekst, bilde*” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:260). Trass i inkonsekvensen i omgrepsbruken kan me seie at planen her peikar fram mot området ”*Sammensatte tekster*” i LK06. Denne planen, som kom året før R94, må reknast for å vere langt meir moderne enn planen for vidaregåande, men i planen er tekstproduksjonsperspektivet nærmast fråverande, og ein finn ingen referansar til data og tekstbehandling.

Det kom nye rammeplanar for allmennlærarutdanninga både i 1999 og 2003, og begge planane har med mål som vidarefører tankegangen frå 1992 og peikar mot arbeid med eit utvida tekstomgrep (Kirke-, utdannings- og forsknings- departementet 1999; Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Det kjem òg inn mål knytt til IKT, sjølv om formuleringane er svake og lite konkrete. I den gjeldande planen står der berre at studentane skal ”*kunne ta i bruk IKT og ulike typar læremiddel i norskfaget*” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:28).

LK06 – utviklinga held fram

Med denne planen blir heile utdanningsløpet frå 1. klasse i grunnskulen til siste klasse på vidaregåande skule endeleg sett under eitt. For norskfaget sin del betyr det ein felles struktur, med felles innleiing, dei same skildringane av grunnleggjande ferdigheiter og hovudområde for både grunnskulen og vidaregåande opplæring. Når det gjeld tekstomgrepet, er nok planen meir lik L97 enn den litt eldre R94. Det meir moderne tekstomgrepet frå grunnskuleopplæringa vert her òg flytta opp til vidaregåande skule (Utdanningsdirektoratet 2006:41- 55). Dette blir understreka allereie i innleiinga, som blir kalla ”*Formål med faget*”:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene.

(Utdanningsdirektoratet 2006:41)

Her blir omgrepet ”*sammensatte tekster*” presentert, og det er ei fornorsking av fagtermen ”*multimodale tekstar*”. Ingen av desse omgrepa har vore nytta i læreplanar for norskfaget tidlegare.

Struktureringsprinsippet er ei inndeling i fire hovudområde, med kompetansemål for kvart årssteg på vidaregåande skule. Dei fire hovudområda er ”*Muntlige tekster*”, ”*Skriftlige tekster*”, ”*Sammensatte tekster*” og ”*Språk og kultur*”. Dei to første områda minner om tenkjemåten bak L97, ein får med ei slik organisering fokus på samanhengen mellom å lytte og tale, og å lese og skrive. Grepet med å skilje ut samansette tekstar som eit eige hovudområde kan gjere sitt til å få sett søkjelys på feltet, og ordskiftet etter presentasjonen av planen tyder på at det har vore vellukka, sidan mange har kommentert denne endringa (jf. Helleland 2006:33; Tønnesson 2006:9).

Men denne struktureringsmåten er slett ikkje udiskutabel, jf. LNU sine innvendingar mot R94. Hovudområdet ”*Sammensatte tekster*” kan nemleg sjåast som ei vidareføring og utvikling av målområdet ”*Massemedium*” frå denne planen. Slik sett kan LK06 faktisk medverke til ei vidareføring av eit tekstsyn der ein ikkje tek det utvida tekstomgrepet heilt på alvor, og der tekstar som har andre dominerande modalitetar enn dei verbalspråklege, blir sett på som eit slags krydder eller tillegg i norskfaget. Dersom ein verkeleg ville gjere det utvida tekstomgrepet til det normale slik som det blir signalisert i innleiinga til planen, burde ein kanskje hatt ei tredeling av planen i tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon, der alle typar tekstar vart behandla likt innanfor kvart av dei tre områda. Slik kunne ein betre fått normalisert arbeidet med dei tekstane som har hamna under ”*Sammensatte tekster*”, men ulempa ville vere at det ville kunne bli vanskelegare å få fram det viktige læringspotensialet som ligg i veksels- verknaden mellom desse felta.

Dersom ein går nærmare inn på omtala av dette området, er det verd å merkje seg at det kritisk-analytiske framleis er eit viktig perspektiv, men ein legg òg vekt på oppleving, og ikkje minst tekstproduksjon. Det siste punktet er eit viktig framsteg frå R94, dersom ein skal nærme seg føremålet om å ruste ”[...] til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv” (Utdanningsdirektoratet 2006:41). Her vart den førre planen svak, og Internett-revolusjonen som kom midt i planperioden, gjorde at han verka endå svakare. LK06 har til dømes med nettsider som ein av mange teksttypar som elevane skal arbeide med.

Oppfølginga av formuleringa knytt til tekstproduksjon gjennom kompetansemåla er derimot ikkje fullgod, i alle fall ikkje for vidaregåande skule. På ungdomssteget har ein målformuleringa om at elevane skal kunne ”[...] bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster” (Utdanningsdirektoratet 2006:48). Her er det tale om eit reelt utvida tekstomgrep, utan føringar på kva for situasjonar tekstane skal nyttast i. På Vg1, derimot, er måla knytt til tekstproduksjon svakare formulert: ”[...] kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner” og ”[...] bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster” (Utdanningsdirektoratet 2006:49). Ein får slik eit slags kunstig skilje mellom framføring og tekstproduksjon, der framføringa har førerang. Dette kan lesast slik at meir multimodale uttrykksformer særleg er interessante ved presentasjonar, medan dei er mindre viktige ved til dømes internettekstar. Dermed kan ein risikere at ein i norskfaget ved

vidaregåande er nøgd med å

produsere tradisjonelle verbalspråklege tekstar, berre dei er digitalt publiserte.²

Kompetansemåla for Vg2 og Vg3 forsterkar dette inntrykket. På Vg2 er det berre ei svak formulering om at ein skal bruke ulike medium for å presentere tekstar, medan tekstproduksjonsperspektivet er heilt fråverande på Vg3, bortsett frå at ein kan velje å lage ein samansett tekst til fordjupingsoppgåva. Dei manglande krava her kan forståast slik at når alvoret og eksamen nærmar seg, må ein fokusere på det "viktige", altså ein tradisjonell akademisk skrivetradisjon. Då gjeld brått ikkje formuleringane frå innleiinga og skildringa av hovudområdet lenger. Dersom ein ser på vurderingsordningane, peikar dei i den same retninga. Der er tale om eksamen i skriftleg og munnleg, utan plass for det dei kallar "*sammensatte tekster*" i formuleringane. Det same gjeld for så vidt standpunktvurderingane, noko som svekkjer målformuleringane for eit utvida tekstomgrep på ungdomssteget og Vg1 òg.

Mangelen på samsvar mellom omtala av hovudområdet og kompetansemåla gjeld òg delvis resepsjonen og refleksjonen. Opplevingselementet er ikkje nemnt i kompetansemåla korkje for ungdomssteget eller vidaregåande opplæring. Det kan vere forståeleg sidan opplevingar vel vanskeleg kan målast på ein måte som gjer dei eigna til kompetansemål, og slik sett kan denne forsøminga sjåast på som ei svakheit ved den overordna planstrukturen framfor ein glepp frå norsk- komiteen.

Når det gjeld refleksjonen, er det kritiske perspektivet til stades i kompetansemåla på ungdomssteget og Vg3, medan det ikkje er vektlagt på Vg1 og Vg2. På Vg1 finn ein desse måla:

- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde

(Utdanningsdirektoratet 2006:49)

Det å dempe det kritiske perspektivet slik kan vere med på å få ei meir reindyrka fagleg og analytisk tilnærming inn i arbeidet med desse tekstane, og dermed kanskje normalisere dei slik at dei får ein naturleg plass i norskfaget. Ved å nemne så pass mange modalitetar i det første målet, sikrar ein òg ei brei tilnærming til kva som kan vere meiningsskapande i tekstar, og målet viser at planen har teke eit langt steg frå den førre planen på dette feltet. I det andre målet kan ein kanskje sakne internettekstar, men dei er inne både på ungdomssteget og Vg2 og Vg3. Akkurat det valet kan slik sett forsvarast viss ein ser planen under eitt. Det verkar likevel litt bakoverskodande at film og TV blir nemnt så mykje oftare enn til dømes Internett og dataspel.

På det meir tradisjonelle hovudområdet "*Skriftlige tekster*" skulle den teknologiske utviklinga tilseie ganske store endringar frå 1994-planen. I innleiinga til hovudområdet står det generelt om å lese og skrive norsk, og det er teknologinøytralt og slik sett greitt nok. Under omtala av det å kunne uttrykke seg skriftleg som grunnleggjande ferdigheit finn ein denne situasjonsskildringa:

Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større.

(Utdanningsdirektoratet 2006:43)

Og under omtala av bruk av digitale verktøy blir det slått fast at det er "[...] nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk" (Utdanningsdirektoratet 2006:44). Dersom ein ser på kompetansemåla, er dette i svært liten grad følgt opp. Dei einaste måla som gjeld tekstbehandlingsverktøy og datateknologi, er knytte til arkivering og systematisering av tekstar med eitt mål for ungdoms- steget og eitt for Vg1. Den positive tolkinga av dette er sjølvstakt at dette kan lesast som at digital skrivning er noko sjølvstakt, og at når ein skal "*mestre ulike skriveroller*", så er opplæring i bruk av tekstbehandlingsprogram ein naturleg del.

Men når ein veit kor treigt innføringa av data har gått i skulen, til dømes ved eksamen, ville det vere ønskeleg med meir konkrete mål for opplæringa. Skal elevane ha fullgodt utbytte av tekstbehandlingsprogramma, vil ein god del av dei trenge eksplisitt opplæring i sterke og svake sider ved automatisk stavekontroll, grammatikkfunksjonar, innhalds- og litteraturlistegenerering osv. Det same vil gjelde for målretta bruk av grafiske verkemiddel som til dømes skrifttypar, punkt og rammer, og konstruksjon av føremålstenelege hypertekstar. Dersom ein skal vere illojal mot inndelinga av hovudområde og bruken av tekstomgrepet i planen, kunne ein her òg etterlyse integrering av lyd, bilete, film og animasjonar.

I skildringa av hovudområdet ”*Språk og kultur*” finn ein ikkje direkte referansar til samansette tekstar, men uttrykk som ”*tekstkultur*” og ”*nyere tekst-former*” kan sjølvstasast i lys av eit utvida tekstomgrep. Under kompetansemål for Vg1 er denne formuleringa den einaste som eksplisitt kjem inn på dette:

[...] gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten

(Utdanningsdirektoratet 2006:49)

Uttrykket ”*sammensatte sjangere og medier*” er fagleg sett noko upresist, men det må sjåast opp mot definisjonen av samansette tekstar i innleiinga. Målet er likevel viktig for å få elevane til å reflektere over kva utviklinga av nye tekstformer kan ha å seie for til dømes demokratisk deltaking. For Vg2 er eit punkt om at ein skal sjå samanhengen mellom litteratur og ”andre kunstuttrykk” dei siste hundreåra, det einaste som kan seiast å peike mot samansette tekstar. På Vg3 finn ein ikkje slike referansar i det heile, og dette trekket ved hovudområdet verkar å gå inn i det same mønsteret som me såg ved tekstproduksjon, det multimodale vert mindre viktig når ein nærmar seg eksamen. Det er i det heile uheldig at planen ikkje legg opp til at elevane skal få innsyn i korleis det multimodale historisk sett har vore utnytta i vanlege brukssjangrar. Der er det mykje å lære som kan ha overføringsverdi både til produksjon og resepsjon av dagens tekstar.

Samla sett kan ein seie at LK06 tek eit langt steg mot eit nytt tekstomgrep i norskfaget, særleg representert ved innføringa av det nye hovudområdet ”*Sammensatte tekster*”. Steget er lengst for refleksjonsdelen av faget, og for-nyinga klart størst for vidaregåande opplæring. Når det gjeld tekstproduksjon, verkar planen mindre moderne. Dette er særleg slående på dei vidaregåande stega, der digital skrivning generelt og samansette tekstar spesielt nærmast er fråverande i kompetansemåla.

Danning vs. nytte

Laila Aase skildrar dei overordna føremåla med faga på denne måten: ”*Grovt sett kan vi si at begrunnelsene for fagene er knyttet til enten danning eller nytte eller begge deler*” (Aase 2005a:15). Ho viser vidare at ein i pedagogikken og fagdidaktikken i 1970-åra tok opp igjen danning som grepet for å skildre grunnleggjande målsetjingar for skulen. No var det ikkje tale om ytre danning gjennom den borgarlege kulturen sine manerar (”*dannelse*”), men ei indre danning av elevane der skulen ikkje berre dreiv rein kunnskapsformidling. Målet var at kunnskapsstoffet skulle ha ”[...] *betydning for elevenes egen tenkning og identitetsutvikling*” (Aase 2005a:16). Føremåla for faga knytt til nytte, er ofte grunngevrne ut ifrå at kunnskapen og ferdigheitene skal brukast seinare i livet, utanfor utdanningssituasjonen.

I det tradisjonelle gymnaset var målsetjingane for norskfaget, i den grad ein kan lese overordna målsetjingar ut av planen, det ein kan kalle allmenn- danning. Ein var oppteken av at elevane skulle nå ”[...] *den størst moglege dugleik og mognad*” (Undervisningsplaner for realskolen og gymnaset 1964:No6 G), utan at ein fann det nødvendig å presisere kva dugleiken eventuelt skulle brukast til, eller kva fordelene var med å vere ”*mogen*”. Samanslåinga av gymnasa og dei ulike yrkesskulane gjennom Lov om vidaregåande opplæring frå 1974 ser ut til å ha utfordra denne praksisen på litt lengre sikt. Føremåls- paragrafen for det nye skuleslaget hadde blant anna denne formuleringa: ”*Den vidaregåande skolen skal forberede for yrke- og samfunnsliv, legge et grunnlag*

for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling” (Her sitert frå Myhre 1994:193). I norsksplanen for allmennfag frå 1976 tok ein ikkje særleg omsyn til denne endringa mot meir yrkesretting, og dei overordna målsetjingane var nokså like dei frå gymnaset. Det kom nok av at ein ikkje laga ein sams norsksplan for yrkesfag og allmennfag. I planen ”*Norsk med samfunnskunnskap*” for grunnkurset på yrkesfag spegla dei overordna målsetjingane ein heilt annan tenkjemåte. Her fann ein òg målsetjingar knytt til personleg vekst og modning, men dei meir instrumentelle måla var like viktige. Ein skal lære morsmålet betre for å kunne tileigne seg eit yrke og fungere i eit yrke. Dessutan skulle ein ”[...] skape ei medviten og engasjert holdning til samfunnet og medmenneska [...]” (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1976:44).

I 1994 hadde integreringstanken blitt så akseptert at ein kunne sameine dei to tradisjonane i eit felles norskfag. Planen hadde ei historisk innleiing som viste utviklinga av norskfaget i begge skuleslaga. Dei overordna målsetjingane som ein kan lese ut av planen, viser at tenkjemåtar frå begge tradisjonane har kome med, sjølv om gymnastradisjonen står klart sterkast. Det ser ein blant anna på vektane som blir lagt på kulturarven og den historiske dimensjonen av faget. Men formuleringar om at norskfaget er eit viktig reiskaps- og støttefag for andre fag, og at ein framhevar det ”[...] kvardagsspråket elevane treng mest i arbeids- og samfunnslivet [...]” viser at yrkesfagstradisjonen òg er representert (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1993:1ff). Noko av fokuset på situasjons- bestemt språkbruk kan dessutan sjåast i samanheng med denne tradisjonen.

LK06 fører på eit liknande vis begge tradisjonane vidare, men i svært konsentrert form: ”*Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling*”, og faget skal ruste for deltaking i samfunnsliv og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2006:41). Tendensen i dei overordna målsetjingane er at gymnastradisjonen står sterkast, og at yrkesfagstradisjonen her blir noko dempa. Fokuset på grunnleggjande ferdigheiter i alle fag gjer likevel at reiskapsfaget norsk på eit vis kjem inn igjen i alle fag i skulen.

Medie- og kommunikasjonsutviklinga

Det tradisjonelle tekstomgrepet er sterkt knytt til danningstradisjonen frå gymnaset, med fokus på skjønnlitterær kanon, historiske tilnærmingar til litterære og språklege problemstillingar og generelt lita opning for moderne tekstar. Denne tradisjonen kan sjølvstødig òg seiast å byggje på ei tenking rundt kommunikasjon, men tradisjonen frå yrkesfag med samfunnsperspektiv og situasjonsbestemt ferdigheitsinnlæring er nok vel så viktig for dreininga av faget mot eit kommunikasjonsfag. Denne dreininga har vore viktig for utviklinga av tekstomgrepet fordi kommunikasjon er så mykje meir enn verbalspråk. Tendensen til å ville isolere media- og kommunikasjonsdelen av faget i eigne målområde i læreplanane, kan sjåast som eit forsøk på å verne den tradisjonelle danningstradisjonen. Ein ser slik dei store spenningane som ligg i faget.

Det at kommunikasjonsperspektivet kjem sterkare inn, har sjølvstødig òg å gjere med utviklinga av medie- og kommunikasjonsfeltet i samfunnet. Det mest slående trekket ved medieutviklinga i Noreg i perioden 1960-1979 er at fjernsyn blir eit massemedium, og går frå ca. 50 000 til over ein million lisensar (Bastiansen & Dahl 2003:430). Dette er spesielt interessant i denne samanhengen sidan fjernsynet er eit meir multimodalt medium enn dei vel etablerte presse og radio. Felles for alle desse media er at dei er sterkt prega av einvegskommunikasjon, og det ser ein igjen i tilnærminga til dei i planane, for elevane skal først og fremst observere og vurdere tekstar, ikkje produsere sjølve. Eit anna viktig utviklingstrekk var at massemedia i løpet av 70-talet hadde ”[...] seilt opp som den tredje viktige kanal for makt og innflytelse på opinion og myndigheter – etter valgkanalen og organisasjonskanalen [...]” (Bastiansen & Dahl 2003:441). I det perspektivet var det sjølvstødig vanskeleg å halde emnet ute frå norskfaget dersom norskfaget skulle ta sin del av dei overordna måla om å førebu for samfunnslivet. Men løysinga vart altså ei slags halvintegrering der emnet vart isolert som eige målområde, utan at ein heilt fekk integrert det i det generelle tekstarbeidet.

Perioden 1980-2000 kallar Henrik G. Bastiansen og Hans Fredrik Dahl (2003) for "Det store hamskiftet" i norsk mediehistorie. Dette grunngrir dei med at det skjedd ei kommersialisering, sentralisering og internasjonalisering av media. Særleg viktig strukturelt sett var det at NRK-monopolet vart oppheva i byrjinga av perioden, noko som etter kvart resulterte i langt meir mangfald i radio- og fjernsynstilbodet. Pressa hadde òg framgang i opplagstal, med blant anna ei auke i laussalsaviser og lokalaviser (Bastiansen & Dahl 2003:457f og 490). Samla fekk ein altså stort sett meir av alt, utan at noko var revolusjonar- ande nytt i høve til tekstbruken i samfunnet. Utviklinga førte nok til eit større fokus på bilete og det visuelle, men den verkeleg skilsetjande endringa kom med eit nytt medium og distribusjonssystem.

Etter Bastiansen & Dahl var datamaskiner fram til 1981 først og fremst elektroniske reknemaskiner for behandling av store datamengder, og ikkje medium i eigentleg forstand. I 1981 kom IBM med den første personlege data-maskinen, og det la grunnlaget for ei enorm auke i talet på maskiner, både i arbeidslivet og privat. Dette skapte nye moglegheiter, og med vidareutviklinga av det militære nettverket ARPANET i USA til eit sivilt nett, fekk ein stammen av det formidlingssystemet som ein i dag kallar Internett. Gjennom denne samanknyttinga av datamaskiner kunne ein så ta imot, lagre og overføre tekst på ein langt meir effektiv måte enn før (Bastiansen & Dahl 2003:507f).

Frå midten av 1990-talet har det skjedd store endringar i media- og kommunikasjonsbruken, og endringane er knytt til teknologisk utvikling. I Noreg auka tilgangen til heime-PC frå 39% i 1995 til 85% i 2006, medan Internett-tilgangen auka frå 13% i 1997 til 79% i 2006. Tilsvarande auka føretak (meir enn 10 tilsette) med tilgang til Internett frå 40% i 1998 til 94% i 2007 og talet på heimesider ved desse føretaka frå 22% i 1998 til 72% i 2007. Ein tilsvarande rask auke finn ein i tilgangen til private mobiltelefonar, frå 58% i 1999 til 86% i 2003 (SSB 2007; Medienorge 2007). Denne utviklinga har endra bruken av tekst på to avgjerande måtar. Den eine er knytt til retorisk konvergens, den andre til fleirvegskommunikasjon og tekstproduksjon.

Omgrepet konvergens viser mellom anna til samanfallet av ulike medium når stadig fleire kommunikasjonsformer blir digitaliserte og kan blandast i eitt medium. Fagerjord (2006) skildrar i forlenginga av dette det han kallar retorisk konvergens:

Retorisk betyr i denne forbindelse ganske enkelt uttrykksformer, en konvergens av teknikker for å få fortalt noe. Å kombinere modi på nye måter er den mest åpenbare formen for retorisk konvergens. Det er vanlig at nettsider inneholder både musikk, tale, skrift, video og bilder.

(Fagerjord 2006:146)

Viktige hendingar i denne samanhengen er introduksjonen av World Wide Web i 1991 og nye mobilnett som GSM-systemet i Noreg i 1993. Tendensen i dag er vel helst at PCen og mobiltelefonen konvergerer til eit nytt medium etter kvart.

Denne moglegheita til å drive med retorisk konvergens var lenge noko som berre dei store mediehusa hadde utstyr til, men etter kvart som kraftige PCar og god programvare i praksis vart allment tilgjengeleg, fekk me ei radikal endring i tekstproduksjonsvilkåra for folk flest. Terskelen for å kunne lage avanserte multimodale tekstar har slik sett blitt langt lågare i løpet av få år.

Internett gjorde det i seg sjølv langt lettare for folk å kunne publisere tekst utan å gå vegen om ein redaksjon, men som fleirvegskommunikasjonsplattform har Internett verkeleg teke av med det bruksendringmønsteret ein gjerne kallar Web2 (Wikipedia 2007). Gjennom til dømes chattar, bloggar, wikiar og nettsamfunn kan alle enkelt delta i internasjonale meningsutvekslingar med sine tekstar.

Dei viktigaste endringane i medieutviklinga når det gjeld tekstomgrepet, er altså at alle kan vere direkte deltakarar i tekstdistribusjonen på ein mykje enklare måte enn før, og at ein teknisk sett kan lage mykje meir avanserte multimodale tekstar. Dette mønsteret var nok vanskeleg å sjå når 1994-planen kom, men planen framstår som merkeleg passiv både i høve til den generelle

medieutviklinga og dei nye moglegheitene som låg i tekstbehandlings- programma. LK06 har teke opp i seg ein del av medieutviklinga når det gjeld resepsjon av og refleksjon over multimodale tekstar, men, i alle fall på vidaregåande, lite av utviklinga på produksjons- og kommunikasjonssida.

Tekstutval og danning

Kjell-Arild Madssen (1999) drøftar utvidinga av tekstomgrepet frå litteratursida i sin studie av norskfaget i grunnskulen. Han viser at den litteraturpedagogiske danningstenkinga frå realskuletradisjonen tapte mot nyttetenkinga frå norskfaget i folkeskulen når desse tradisjonane skulle smelte saman i den nye ungdomsskulen på 1970-talet. Dette set han i samanheng med Arbeidarpartiet sitt utvida kulturomgrep, som stod i kontrast til ein ”finkultur” eller ”elitekultur” som var representert i skulen gjennom den skjønnlitterære kanonen:

Den sosialdemokratiske løysning på det som mange opplevde som et for hierarkisk og diskriminerende kulturbegrep, var et utvidet og inkluderende kulturbegrep. Norskfagets parallell ble det utvidete tekstbegrep. Den kanoniske litteratur ble erstattet av ”tekst”. Pedagogisk og faglig kan en si at elevens interesser slik ble ”reddet” inn i kulturen. Den pedagogiske parallell var derfor den elevsentrerte undervisningen.

(Madssen 1999:237)

Slik kom, etter Madssen, reklame, avistekstar, poptekstar og teikneseriar inn i undervisninga. Denne forklaringsmodellen kan nok òg seiast å ha kraft for vidaregåande skule. Den sterke veksten i talet på gymnasiastar frå 1960-åra, samanslåinga av dei vidaregåande skulane, retten til vidaregåande opplæring og til sist det sameinte trettenårige skuleløpet er viktige hendingar i overgangen frå ein eliteprega skule til ein skule for alle. Denne store endringa i elevsamansetjinga har òg måtta føre med seg endringar i både innhald og arbeidsmåtar for norskfaget. I 1994-planen er påverknaden på gymnastradisjonen sterkast frå yrkesfaget, medan LK06 tydeleg er prega av grunnskulenorsken.

Sidan danning har vore så sterkt knytt til gymnastradisjonen og kulturarven, ligg det ei stor utfordring i å synleggjere dannelsingspotensialet i andre typar tekstar, etter kvart som desse nye tekstane får større plass i norskfaget. Aase (2005) meiner at dannelsingsoppgøret til norskfaget er knytt til å gjere elevane i stand til å meistre tekstkulturen i vid forstand, både gjennom å forstå andre sine tekstar og gjennom å sjølve kunne ytre seg. Her ser ho ei demokratisk målsetjing i dette dannelsingsoppgøret. Danning er likevel noko meir:

Men det å mestre tekstkulturen er ikke en tilstrekkelig betingelse for dannelsingsoppgøret, man må være deltaker på en slik måte at grunnleggende verdier i kulturen blir ivaretatt.

(Aase 2005b:70)

Når det gjeld overordna målsetjingar, viser læreplanane ei utvikling mot eit stadig meir dynamisk syn på kulturarven, og i LK06 blir kulturarven skildra som ein levande tradisjon som blir forandra og skapt på nytt i møtet med nye kommunikasjonsformer. Dessutan skal elevane oppmuntrast til å ta del i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet 2006:41). Dermed har norskfaget på lære- plannivå nærma seg eit moderne dannelsingsomgrep som Aase går inn for. Det at me tydeleg kan kjenne igjen danningstenkinga til Aase i denne planen, er som venta, sidan ho sat i læreplangruppa som skreiv dei første utkasta.

Fråveret av ein eksplisitt tekstkanon i planen byggjer opp under dette danningssynet. Ein slik kanon vil akkurat kunne verke konserverande, og dermed på eitt vis mot heile danningstenkinga. Men med dagens plan er det ei reell fare for at ein overlet til læremiddelprodusentar å bestemme kva for grunn- leggjande verdiar ein vil formidle gjennom tekstutvalet. Læreplanen gir likevel nokre føringar som går på demokrati og samfunnsdeltaking, kritisk tenking og toleranse og respekt for menneske frå andre kulturar (Utdanningsdirektoratet 2006:41).

Svein Østerud (2004) viser ved hjelp av Pierre Bourdieus teoriar korleis ein kulturell kanon er resultatet av ein kamp om monopol på makta. Dei dominerande gruppene går inn for kontinuitet og reproduksjon, medan dei opposisjonelle vil ha endring (jf. Madssen 1999 om det utvida kulturomgrepet). Så held han fram slik:

Dette perspektivet aktualiserer spørsmålet om det i det hele tatt lar seg gjøre å skape kulturell helhet og sammenheng i skole og utdanning ved å gi monopol til ett sett av kulturelle verdier. I likhet med samfunnet forøvrig vil skolen romme ulike sosialgrupper som representerer ulike subkulturer, og verdier som en gruppe er fortrolig med, kan virke fremmede, ja, direkte undertrykkende i forhold til andre.

(Østerud 2004:174)

Dette ankepunktet kan òg klart rettast mot verdiane i LK06. Det er no likevel slik at styresmaktene i eit representativt demokrati som vårt sjølvsagt kan leggje inn dei verdimålsetjingane dei vil i planane, så lenge dei ikkje bryt med internasjonale avtalar og regelverk. Problemet er at fråveret av ein open kanon i læreplanen vil kunne føre med seg ei endå sterkare styring ved hjelp av ein skjult kanon. Som Bente Aamotsbakken har vist, står ein skjult kanon sterkt i norsk skule gjennom lærebøkene (Aamotsbakken 2003:75), og det er liten tvil om at forlaga har ei klar økonomisk interesse av å halde på dette systemet. Østerud er inne på at kanontenkinga ”[...] representerer en idealisering av litteraturen og den skriftspråklige kompetansen [...]” (Østerud 2004:174), og at røynslene til elevane frå medieverda lett blir haldne utanfor i skulesamanheng (Østerud 2004:175).

Med dagens plan kan ein altså risikere at dei tekstane som kanskje best representerer dei verdiane ein vil formidle, ikkje blir ein sentral del av opplæringa. Sett på spissen kunne ein hevde at dagens skule kunne trenge ein kanon av til dømes multimodale internettekstar for å vege opp for tyngda av tradisjonen i faget. Sjølv tekstutvekslingssystemet som Internett utgjer, byggjer i alle fall på visse demokrati- og deltakingsverdiar som ligg nærmare plan- verdiane enn det forlagssystemet kan tilby. Men planen gir lita støtte til lærarane når det gjeld det å finne kvalitativt gode multimodale tekstar med eit særleg danningspotensial.

Evolusjon framfor revolusjon

Utviklinga av tekstomgrepet i norskplanane syner ein gradvis aksept for eit meir utvida tekstomgrep, som etter kvart må seiast å omfatte langt meir enn verbalspråklege tekstar. For vidaregåande skule skil 1994-planen seg noko ut i konservativ lei, og med den planen fekk ein etter kvart ein ganske stor avstand mellom utviklinga av medie- og kommunikasjonsfeltet i samfunnet og norskfaget. LK06 rettar dette til ein viss grad opp, og gjennom denne planen syner norskfaget i skulen seg fram som eit dynamisk fag. Synet på danning som kjem fram i innleiinga til planen, understrekar òg dette.

Om farten i denne evolusjonsprosessen er stor nok i høve til samfunnsutviklinga, er likevel eit ope spørsmål. I norskfaget har me no lenge vore opptekne av å utnytte ein vekselverknad mellom lesing og skriving, men LK06 er ikkje klar nok på dette punktet når det gjeld tilhøvet mellom digital lesing og digital tekstproduksjon. Krava til tekstproduksjon er ikkje i samsvar med utviklinga av feltet i samfunnet generelt, særleg ikkje i vidaregåande opplæring. Planen ber enno preg av ei tenking der ein i beste fall ”flyttar pennen opp på skjermen”, og dermed er det ein reell fare for at ein del elevar kan gå ut av skulen utan å meistre tekstproduksjonsformer som kan vere nyttige og nødvendige i mange samanhengar.

Sjølv om ein i skulen skulle greie å leve opp til målsetjingane om at elevane skal meistre den moderne tekstkulturen gjennom oppleving, refleksjon og analytisk arbeid, vil der vere eit stykke igjen til at alle sjølv kan vere kompetente deltakarar i denne kulturen. Og då har norskfaget òg eit stykke igjen før det kan seiast å fungere i samsvar med dei overordna målsetjingane om å vere eit dannelses- og kommunikasjonsfag.

Referansar

- Bastiansen, H.G & Dahl, H.F. (2003). *Norsk mediehistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bull, T. et. al. (1981). Om språkbruksanalyse i skolen. I Madssen, K-A. (red.) *Norskdidaktikk*. Oslo: LNU Cappelen.
- Fagerjord, A. (2006). *Web-medier. Introduksjon til sjangre og uttrykksformer på nettet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1972). *Forsøk i videregående skoler. Undervisningsplan i norsk i reformgymnaset. 1. klasse*. Revidert utgave.
- Forsøksplan i norsk*. (1969). Stensil merkt G.R.J. nr. 952.
- Fossen, W. (1993). Leder. I *Norsklæraren* 5/1993, s. 4.
- Gabrielsen, K. (1992). Norskfaget og "Bred spredning": En vellykket forbindelse. Tilstandsrapport fra Laksevåg gymnas om bruk av tekstbehandling i norskfaget. I *Norsklæraren* 5/1992.
- Goodlad, J.I., Klein, F. og Tye, K. (1979) The Domains of Curriculum and Their Study. I Goodlad, J.I and Associates *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hasan, R. (2001). Intervju utført av Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. I Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU Cappelen.
- Helleland, H. (2006). Litteraturens (manglende) plass i "Læreplan i norsk". I *Norsklæraren* 2/2006, 30-32.
- Henriksen, H. (1978). Norsk i videregående skule. Planar, røynsler og problem. I Ness, E. (red.) *Skolens årbok, 5953-5970*. Oslo: Tanum-Norli.
- Høgskulen i Volda (HVO). (2008). Pensumlistor : <http://hivolda.studiehandbok.no/hivolda2/content/view/full/14057>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning 1992. Justert utgave*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. (<http://odin.dep.no/filarkiv/175022/Allmennlærerutdanning.pdf>).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1965). *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen*. Oslo: Grøndahl & Sønns Forlag.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Oslo: Gyldendal.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for videregående opplæring. Norsk*.
- LNU. (1993). Høringsuttalelse. I *Norsklæraren* 4/93, s. 43f.
- Løvland, A. (2007). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Doktoravhandlingar ved Høgskolen i Agder 3.

- Læreplanutkast. Norsk.* (2004). Upublisert, merkt 15. oktober.
- Madssen, K-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk.* Dr.polit.-avhandling, NTNU.
- Medienorge. (2007). <http://medienorge.uib.no/?cat=statistikk&medium=it&queryID=249>
<http://medienorge.uib.no/?cat=statistikk&medium=it&queryID=251>
- Moslet, I. (2001). *Norsklærer.* I Moslet, I. (red.) *Norsksdidaktikk – ei grunnbok. 2. utgåve.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1994). *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet.* Oslo: Gyldendal. Nasjonalt læremiddelsenter (NLS). (1994). *Metodisk veiledning. Prosjektarbeid.*
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Noregs offentlege utgreiingar (NOU) 58. Lærarutdanning.* (1974). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2005). *Norskfaget i allmennlærarutdanninga.* I Lea, M. (red.) *Vekst og utvikling. Lærarutdanninga i Stavanger 50 år.* UiS – Tidvise skrifter.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie.* Oslo: LNU/Cappelen.
- SSB. (2007). <http://www.ssb.no/iktbrukn/tab-2007-09-20-01.html> <http://www.ssb.no/iktbrukn/tab-2007-09-20-07.html> http://www.ssb.no/emner/07/nos_kultur/nos_d315/tab/tab12.12.html
- Studiehandbok.* HF, UiO. 1964-1996: Oslo: Universitetsforlaget, 1996-2007: <http://uio.no/tag/arkiv>
- Tønneson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. I: *Norsklæraren* 4/06.
- Undervisningsplaner for middelskolen og gymnasiet samt reglement for aarsprøver, middelskoleeksamen og artium.* (1911). Kristiania: A.W. Brøggers boktrykkeri.
- Undervisningsplaner. Den høgre almenskolen. Etter lov av 10. mai 1935.* (1950). Oslo: Brøggers boktrykkeris forlag.
- Undervisningsplaner for realskolen og gymnasiet.* (1964). Oslo: A/S O. Fredr. Arnesen Bok- og Akcidenstrykkeri.
- Universitetet i Agder (UiA). (2008). Pensumlister:
http://www.uia.no/no/portaler/student_og_studier/informasjon_og_tjenester/studiehaandbok_07_08/raadata_07_08_1/studiehaandbokdata/nordisk_spraak_og_litteratur_aarsstudium
- Universitetet i Stavanger (UiS). (2008). Pensumlister:
http://www.uis.no/studietilbud/spraak_og_litteratur/nordisk/nordisk_-_aarsstudium
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave.*
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurderingsrettledning til eksempeloppgåvene i norsk, samisk og finsk.*
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (http://odin.dep.no/filarkiv/175666/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)
- Wikipedia* (2007). <http://en.wikipedia.org/wiki/Web2> 4.12.2007.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i norsk- faglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K. et. al. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningfag? I Børhaug, K. et. al. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

¹ Takk til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (UiS), Martin Engebretsen (UiA) og Pål Hamre (HVO) for gjennomlesingar og kommentarar på ulike tidspunkt i arbeidet.

² Her er det interessant å merkje seg at læreplangruppa i sine tidlege utkast var meir offensive når det gjaldt krav til multimodal tekstproduksjon i kompetansemåla for Vg1 (jf.Læreplanutkast 15.10.2004). Krava gjekk både på at elevane skulle ha prøvd ut eit vidare register av multimodale sjangrar, og at dei skulle kunne ta i bruk bilete, lyd, musikk, bevegelse, grafikk og design saman med munnleg og skriftleg språk. Dessutan var her krav til at dei skulle lage enkle nettsider.

Artikkel III

"

"

F gppg'ctvkmgrgp'gt'kmg'vki lgpigri 'K'WU'Dtci g'r'i c0qr r j cxut gw0F whkppgt'f gp'khwmgnuvj'gt<

"

"j wr <ly y y 0{qwtj quvkuiko ci gulwqtkgulnj k422: Itcr r qtvIG; aTqi pg0fh"

"

Artikkel IV

Magne Rogne

Stipendiat ved Institutt for kultur- og språkvitskap, Universitetet i Stavanger

Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning?

Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde

Samandrag

I artikkelen blir fire sentrale lærebøker i norskfaget analysert for å få fram i kva grad dei samsvarar med læreplanen. Analysepunkta er knytte til det nye hovudområdet "Sammensatte tekster" i planen, og slik blir òg evna faget har til å ta opp i seg tekstkulturelle endringar på realiseringsarenaen, tematisert. Dette skjer ved hjelp av omgrep frå sosialsemiotisk teori og refleksjonar rundt læreboka sine avgrensa mediale rammer. Artikkelen konkluderer med at samsvaret med læreplanen varierer ganske mykje mellom lærebøkene. Felles for alle er likevel at dei er særleg svake på feltet digitale tekstar, og her vil det måtte tvinge seg fram ei undervisning som i langt større grad enn tidlegare må vere frigjort frå lærebøkene, dersom elevane skal nå kompetansemåla i planen.¹

Innleiing

Gjennom innføringa av hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen LK06 viste styresmaktene ein vilje til å modernisere norskfaget i takt med kommunikasjonsutviklinga i samfunnet (jf. Rogne 2008a). Men endringsvilje på normtekstsnivå treng slett ikkje å slå igjennom som endra praksis på realiseringsarenaen. Lærebøkene er framleis ein viktig del av realiseringsarenaen, og det gjer dei til ei interessant kjelde for forskning på endring i faget. Ved å studere hovudområdet "Sammensatte tekster" i lærebøkene kan ein finne ut korleis lærebokforfattarar og forlag meistrar møtet med eit forholdsvis nytt fagfelt, som gjennom sitt innhald på fleire vis utfordrar ei bokleg framstillingsform. Dei får altså ei slags dobbel utfordring; dei skal presentere eit nytt felt, samstundes som dette feltet fagleg sett kan seiast å synleggjere (lære-)boka sine avgrensa mediale rammer. Føremålet med denne studien er å finne ut om lærebøkene i norskfaget kan seiast å vere i samsvar med læreplanen når det gjeld hovudområdet "Sammensatte tekster". Ein måte å nærme seg utfordringane på kan vere å knyte læreboka opp mot andre ressursar, som Internett, men, som me skal sjå seinare, er enno ikkje bruken av slike ressursar sjølvsegte i undervisninga. Innanfor sjølve lærebokproduksjonen er det to strategiar forfattarar og forlag kan tenkjast å velje: anten å marginalisere hovudområdet og dermed distansere seg frå læreplanen, eller dei kan velje den motsette strategien –

¹ Takk til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (UiS), Martin Engebretsen (UiA) og Pål Hamre (HVO) for gjennomlesingar og kommentarar på ulike tidspunkt i arbeidet.

nemleg å verkeleg satse stort på det for å syne at læreboka kan vere vital òg på dette området.

Bruk av lærebøker

Gjennom heile det 20. hundreåret hadde Noreg ei godkjenningssordning for lærebøker. Denne ordninga vart oppheva i år 2000 (Askeland mfl. 2003, s.167 f.), men definisjonen på lærebøker frå ordninga sit nok enno igjen i skulemiljø og forlagsbransjen:

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke.

(Her sitert frå Johnsen mfl. 1999, s. 9.)

Lærebøkene er med andre ord det ein i Norden dei siste tiåra har kalla *pedagogiske tekstar*. Viktige kjenneteikn ved slike tekstar er at intensjonen er knytt til informasjon og forståing, og at dei skal vere produserte for bruk i spesielle institusjonar, i dette tilfellet skulen (Selander og Skjelbred 2004, s. 30 f.). Det formelle sambandet mellom lærebøkene og skulen forsvann med godkjenningssordninga, og dermed kan ein i dag ikkje formelt krevje at bøkene følgjer læreplanen. Likevel er det poengtert i alle bøkene som blir undersøkt her, at dei følgjer den nye læreplanen i norsk, og dermed blir læreplanmåla eit godt utgangspunkt for analysearbeidet. Andre viktige moment i denne samanhengen er at mange lærarar har gitt uttrykk for at bruk av lærebøker legitimerer at undervisninga er i tråd med læreplanen (Rambøll Management 2005, s. 18 f.), og at bøkene i større grad enn planen blir brukte i planlegging og undervisning (Bachmann 2004, s. 124 f.).

Når det gjeld bruk av boka i undervisning, finst det ein del relevant forskning. Ei kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis i norsk skule, utført av danske Rambøll Management A/S for Udanningsdirektoratet i 2005, viser at læreboka framleis står sterkt. Ved allmennfagleg studieretning på vidaregåande skule nyttar nesten 85 % av lærarane læreboka svært ofte/ofte i undervisninga, og nesten 90 % nyttar ho i førebuing til undervisning. Det var for få respondentar til at ein kunne analysere forskjellar på svar innan einskildfag, men det var desidert flest norsklærarar med i undersøkinga (Rambøll Management 2005, s.17 og 26). Bachmann (2004) og Skjelbred mfl. (2005) syner den same tendensen for grunnskulen, og Svensson (2000) stadfestar at situasjonen er lik i det svenske gymnaset.

Me har ikkje tilgjengeleg forskning om bruken av lærebøker etter innføringa av LK06, men Svensson sine undersøkingar viste at *"Förändringar i styr-dokumentet när det gällde läromedel hade liten inverkan på traditionen"* (Svensson 2000, s. 67). I vår samanheng er det likevel fleire moment som kan føre til ei anna utvikling. For det første vektlegg LK06 digitale ferdigheiter langt meir enn tidlegare planar. For det andre kan eigenarten til hovudområdet

”Sammensatte tekster” verke grensesprengjande når det gjeld val av medium. For det tredje har tilgangen til datamaskinar i den vidaregåande skulen endra seg mykje dei siste åra. Dersom desse tre momenta dreg i den same retninga, kan me altså no få ei utvikling som på lengre sikt endrar læreboka si stilling i skulen radikalt. Denne artikkelen vil difor bli følgt opp av ei undersøking av nettstader knytt til desse læreverka og andre digitale ressursar som er tenkt brukt som pedagogiske tekstar i norskfaget.

Når denne studien likevel konsentrerer seg om sjølve lærebøkene, heng det ikkje berre saman med den sterke stillinga dei har hatt i skulen, men òg den avgrensa bruken av andre læremiddel som har vorte dokumentert dei siste åra. Rambøll Management dokumenterer ein slik avgrensa bruk, og har følgjande konklusjon om bruken av IKT:

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen viser at de fleste lærere ikke benytter data-maskiner og internett spesielt ofte. [...] Mindre enn 1/3 av lærerne i grunnskolen og noen få flere på videregående skole vurderer selv at de benytter seg av internett og tekstbehandling svært ofte/ofte.

(Rambøll Management 2005, s. 19)

Men utviklinga går mot stadig meir bruk av datamaskinar, og ITU fann i 2007 ut at ”På VK1 er det nå om lag 60 % av lærerne som oppgir at de bruker datamaskinen i undervisningen mer enn 4 timer per uke [...]” (Arnseth mfl. 2007, s. 8). I ein noko eldre studie av svenske gymnaslærarar kom Svensson fram til at ”*Resultaten i studien indikerade att användning och värdering av IT i mycket var en generationsfråga* [...]” (Svensson 2000, s. 67), der dei yngre lærarane var meir positivt innstilte enn dei eldre. Dette kan òg vere tilfellet i dagens norske vidaregåande skule, og med alderssamansetninga av lærarane, kan det vere grunn til å tru at ein del vil halde fast i læreboka i størst mogleg grad. Ein del forskarar meiner dessutan at læreboka vil vere viktig i skulen lenge enno (jf. Stenstad 2006), og den franske skuleforskaren Pierre Møglin seier det så sterkt: ”[...] *it is not true that digital resources are replacing or will replace the traditional textbook*” (Møglin 2005, s. 31). Desto viktigare vil det i så fall vere at bøkene er i samsvar med læreplanen, dersom styresmaktene skal nå sine mål om digital kompetanse blant elevane.

Multimodalitet og affordans

Når ein med LK06 fekk eit eige hovudområde knytt til samansette tekstar, kan det sjåast i samanheng både med ei fagintern utvikling i norskfaget, kommunikasjonsutviklinga i samfunnet og den vitskaplege utviklinga, særleg innanfor sosialsemiotikken (jf. Rogne 2008a og Rogne 2008b). Her skal eg ikkje gå inn på alle desse utviklingsperspektiva, men kort gjere greie for det teoretiske grunnlaget i sosialsemiotikken, særleg multimodalitetsteori, og omgrep knytt til dette feltet som kan seiast å vere relevante for framstillinga av hovudområdet ”Sammensatte tekster” i norskbøkene.

Theo van Leeuwen skildrar moderne sosialesemiotikk slik:

Just as in linguistics the focus changed from the "sentence" to the "text" and its "context", and from "grammar" to "discourse", so in social semiotics the focus changed from the "sign" to the way people use semiotic "resources" both to produce communicative artefacts and events and to interpret them - which is also a form of semiotic production – in the context of specific social situations and practices.

(van Leeuwen 2005, s. xi)

Ein er altså meir oppteken av folks reelle bruk av semiotiske ressursar i ein sosial samanheng enn av reine strukturelle studiar, og ein er oppteken av alle former for kommunikasjon, ikkje berre den verbalspråklege. Eit anna omgrep for semiotisk ressurs er ein *modalitet*, og i vår samanheng er særleg lyd og bilete aktuelle modalitetar i tillegg til skrift (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 3), men òg til dømes kroppsspråk (t.d. ved framføringar). Ved kombinasjonar av ulike modalitetar får me *multimodalitet*, og kommunikasjonen går dermed føre seg ved hjelp av multimodale tekstar (Kress 2003, s. 47), eller *samansette* tekstar som det heiter i norskplanen. Dei forskjellige medieteknologiane har ulikt potensial for utnytting og kombinerings av modalitetar – det ein kan kalle rammevilkår eller affordansar. Moglegheitene og avgrensingane ligg både i sjølve teknologien og i sosiokulturelle konvensjonar knytt til bruken av denne (Engebretsen 2007, s. 15 ff.).

Boka kan til dømes seiast å vere eigna for framstilling ved hjelp av både skrift og statiske bilete, det ein kan kalle enkel multimodalitet, medan digitale læremiddel på til dømes ein PC kan seiast å vere eigna for framstilling ved hjelp av kompleks multimodalitet – med levande bilete og lyd i tillegg (jf. Selander & Skjelbred 2004, s. 120). Sjølv om dette er viktige modalitetar i desse media, og det er desse som er vektlagde i norskplanen, er det slett ikkje dei einaste som er meiningsberande her. Ein annan modalitet som blir brukt i begge, er for eksempel grafikk (jf. Kress 2003, s. 136 ff.).

Forskjellane mellom boka og PC-en som er skildra så langt, er knytte til teknologi, altså materielle affordansar. Men dei sosiale affordansane er òg interessante i denne samanhengen. Ifølgje Kress & Jewitt (2003) har boka gjennom trykkkunstens tidsalder vore underlagt ein skriftspråkslogikk, slik at skrifta som modalitet har dominert boka og boksida på alle måtar. Dermed har òg til dømes biletbuiken i bøkene blitt underlagt skriftspråkslogikken. På skjermen er det på eit vis omvendt – her er biletet det dominerande, og skrifta må underordne seg biletet. Dette kan då i neste omgang slå tilbake på boka som medium, slik at ein får endringar i korleis ein tenkjer rundt tilhøvet mellom skrift og bilete i bøker (Kress & Jewitt 2003, s. 16 f.). Her blir det då interessant å sjå om dei sosiale konvensjonane knytt til førestillingane om samanhengen mellom bok og skrift framleis står ved lag, eller om lærebokforfattarane tek nye grep i møtet med det nye hovudområdet.

Ein kan seie at ein av dei klare styrkane til læreboka er framstilling av teoretiske emne gjennom skrift, og det er ingenting i vegen for å behandle eit kvart teoretisk emne i ei lærebok – anten det gjeld geologi eller filmanalyse. Når det gjeld enkel multimodalitet, ligg det òg moglegheiter i dei materielle affordansane til boka, slik at temaet kan behandlast svært så direkte og effektivt. Dersom ein til dømes skal omtale reportasje som sjanger, kan ein trykkje døme på reportasjar inkludert bilete i sjølve boka. Men når det gjeld komplekse multimodale tekstar, kjem boka som medium i seg sjølv til kort, og ein må då gå vegen om andre medium. Ein må til dømes ha ein skjerm for å få vist levande bilete. utfordringa for lærebokforfattarane er å presentere opplegg der ein får gjort dette på ein smidig måte. Då kan dei til dømes byggje på dei sterke sidene til læreboka – tryggleik når det gjeld innhald, overblikk, struktur og argumentasjon (jf. Olsen 2007, s. 127 f; Selander & Skjelbred 2004, s. 22 ff., 119 f.), samstundes som dei prøver å inkludere arbeid med andre medium utan at det verkar for tungvint for medieevante elevar. Særleg når det gjeld kompleks multimodal tekstproduksjon, kan vegen om læreboka verke unødvendig lang, fordi produksjonen i dag kan leggjast til same medium som resepsjonen, slik at ein kan få ein meir direkte veksleverknad mellom desse i læringsarbeidet. Der ein tidlegare måtte ha ei rekkje medium til framstilling, bearbeiding, lagring, kopiering, distribusjon og kommunikasjon av tekstar, gir dei materielle affordansane til PC-en i dag langt større pedagogiske moglegheiter gjennom integrasjon av desse (jf. Hansen 2007, s. 37). Desse endringane har òg ført til at elevane i langt større grad kan vere deltakarar i offentlege kommunikasjonsprosessar gjennom skularbeidet (jf. Selander mfl. 2007, s. 14 f.), og det aktualiserer prosessar som gjerne blir skildra gjennom omgrepet *design* i sosialsemiotikken (Kress 2003, s. 49 f.). I vår samanheng vil det seie at norskbøkene må setje elevane i stand til å velje medium og modalitetar som best mogleg kan formidle det dei vil ha fram – altså å lære dei korleis dei kan designe tekstar for ulike kommunikasjonssituasjonar.

Materiale

Eg har valt å analysere norskbøker for studieførebuande utdanningsprogram i vidaregåande skule, Vg1. Overgangen til den nye læreplanen med hovudområdet "Sammensatte tekster" er størst for vidaregåande opplæring (jf. Rogne 2008a), og det gjer dette skuleslaget særleg interessant for analysane. Innanfor dette skuleslaget er studieførebuande program det desidert største, slik at ein kan forvente klart flest brukarar av lærebøkene her. Vg1 er valt fordi det på dette kurset er lengst avstand til avsluttande eksamen, slik at faren for eksamenstyring av undervisninga vil vere minst her. Lærebokmarknaden for norskfaget i den vidaregåande skulen er stor, og mange forlag er inne. Eg har valt ei bok frå kvart av dei fire største forlaga i denne marknaden i dag, Gyldendal, Det norske Samlaget, Aschehoug og Cappelen. Desse har samla sett ein stor del av

marknaden, og vil venteleg òg kunne få det framover. Dermed vil analysane dekkje lærebøker som blir brukte av ei stor mengd elevar.

Desse bøkene er altså valde ut:

1. **Grip teksten.** *Norsk Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram.* Dahl mfl. 2006. Aschehoug
2. **Panorama.** *Norsk Vg1. Studieførebuande.* Røskeland mfl. 2006. Gyldendal.
3. **Spenn.** *Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram. Vg1.* Berge mfl. 2006. Cappelen.
4. **Tema.** *Vg1. Norsk språk og litteratur.* Jansson mfl. 2006. Samlaget.

Alle bøkene er bygde opp av ein teoridel og ei tekstsamling. Av omfang er *Panorama* og *Tema* dei to største med om lag 500 sider, medan dei to andre er på knappe 400. Skrivninga av bøkene kan karakteriserast som lagarbeid, sidan bøkene er skrivne av frå tre til seks forfattarar. I tillegg har redaktørar, biletredaktørar, grafiske formgivarar osv. vore involverte i arbeida, så alle bøkene er tiltalende og godt gjennomarbeidde forlagsprodukt.

Analysepunkt

Hovudområdet "Sammensatte tekster" er eitt av fire i norskplanen, og tekstane ein skal arbeide med her, byggjer på "[...] et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk" (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 3). Vidare skal området omfatte "[...] elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster" (Utdanningsdirektoratet 2008, s. 3) Ein kan med andre ord seie at den tekstkompetansen elevane skal utvikle, kan delast inn i tekstproduksjon, tekstresepsjon (oppleving) og tekstrefleksjon (kritisk vurdering og analyse). I læringsprosessane vil desse tre gripe inn i kvarandre og påverke kvarande (jf. Smidt 2004, s. 245 ff.), men i analysane av bøkene kan det vere nyttig å sjå på desse kvar for seg for å få fram vala som er gjort i høve til krava i læreplanen. Når det gjeld kompetansemåla for Vg1, er refleksjonen mest vektlagt, produksjonen er noko nedtona, medan oppleving er vanskeleg å måle gjennom kompetansemål, så det finn ein ikkje eksplisitt formulert på dette plannivået (Rogne 2008a, s. 12 f.). Dei innleiande delane i planen, slik som skildringa av hovudområdet, er likevel forpliktande for skulen og elevane, slik at resepsjonsvinklinga òg er aktuell for analysane her, med fokus på kva slags tekstar elevane skal møte i læringsarbeidet. Her er òg modelltekstperspektivet knytt til refleksjon og sjangerbreidde aktuelt.

I tillegg til desse konkrete perspektiva som er retta direkte inn mot elevane si læring, vil òg metaperspektiv på tekstomgrepet kunne vere interessant, altså å granske kva for tekstdefinisjonar lærebøkene presenterer for elevane. Med Marie Falkesgaard Slot kan me med andre ord seie at korleis "[...] der tales om tekster, bliver vigtigt for, hvad der kan siges om tekster" (Slot 2007, s. 204). I for-

lenginga av dette kan me òg seie at samanhengen mellom liv og lære er viktig, slik at det konkrete tekstsynet bøkene er bygde opp etter, bør samsvare med definisjonane dei presenterer.

I alt blir dette fem analysepunkt, som samla sett burde kunne vise om lærebøkene er i samsvar med læreplanen på eit felt der norskfaget er i stor utvikling:

1. Tekstdefinisjonar. Her kjem konkrete tekstdefinisjonar og omtale av nærliggjande omgrep inn. Desse skal så sjåast opp mot eit tradisjonelt tekstomgrep, læreplanen sin tekstdefinisjon og eventuelt vitskaplege definisjonar (t.d. frå sosialsemiotikken).

2. Tekstsyn. Dette skal lesast ut frå disposisjon/organisering av boka, og prioritering av fagstoffet når det gjeld omfang og plassering. Dessutan vil konsekvens i omgrepsbruk kunne seie noko om det same tekstsynet går igjen i heile boka.

3. Tekstproduksjon. Tilnærminga her vil gå på kva slags instruksjon det er lagt opp til for at elevane skal meistre kompetansemåla, og kva slags/kor mange oppgåver som er knytte til feltet. Dette skal vurderast i høve til desse kompetansemåla:

- "[...] kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner"
- "[...] bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster"

(Utdanningsdirektoratet 2008, s. 10)

4. Tekstrefleksjon. Boka si tilrettelegging av korleis elevane skal utvikle refleksjonsevnene sine, skal vurderast ut ifrå tre aktuelle kompetansemål – dei to første er frå hovudområdet "Sammensatte tekster", og det siste er sterkt knytt til dette, men det er plassert under hovudområdet "Språk og kultur":

- "[...] tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål"
- "[...] beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde"
- "[...] gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilken rolle de spiller i offentligheten"

(Utdanningsdirektoratet 2008, s. 10 f.)

5. Tekstresepsjon. Tekstsamlinga vil vere sentral her, og ho skal granskast med tanke på omfanget av samansette tekstar i høve til tradisjonelle skriftlege tekstar. Det vil seie om ein legg vekt på å utnytte potensialet for enkel multimodalitet.

Analysar

Grip teksten

Tittelen på læreboka peikar rett mot norskfaget som tekstfag, og målsetjinga med boka – at elevane skal gripe tekstane som er rundt oss. I føreordet heiter det at elevane må gripe tekstane både for å forstå dei, leve med dei og bruke dei. Dette knyter så boka opp mot danning og deltaking (Dahl mfl. 2006, s. 3). Dermed skaper forfattarane ei forventning om at tekstar og tekstrefleksjon skal vere hovudfokus i boka.

Tekstdefinisjonar

Boka opnar med spørsmålet om kva ein tekst er, og dei knyter definisjonen sin opp mot ein definisjon av språk som går på at eit språk er noko ein brukar til å kommunisere med. Dermed utfordrar dei ei vanleg tenking der språk er avgrensa til verbalspråk:

Betegnelsen *tekst* bruker vi altså ikke bare om verbaltekster, slik det var vanlig tidligere, men også når vi snakker om andre typer språk, som bildespråk og kroppsspråk. Denne bruken kalles gjerne *det utvidete tekstbegrepet*. Innenfor dette begrepet kan vi definere en tekst på følgende måte: *En tekst er et språklig uttrykk for et meningsinnhold.*

(Dahl mfl. 2006, s. 12)

I forlenginga av dette blir samansette tekstar definert som tekstar med eit mangfald av språklege uttrykk. Boka nyttar òg det internasjonale omgrepet multimodale tekstar.

Tekstdefinisjonen her må seiast å vere i tråd med læreplanen sin bruk av omgrepet, og han utfordrar klart ei tradisjonell tilnærming til tekst. Valet med å omdefinere språkomgrepet er ikkje heilt samsvarande bruken av dette omgrepet i læreplanen, men slik det er framstilt i læreboka, kan denne tilnærminga verke konsistent og logisk for elevane når ein skal knyte språk opp mot tekst. Når forfattarane vel å gå eit steg lenger enn læreplanen på dette punktet, ville det kanskje ha vore endå meir føremålstenleg å nytte omgrepet *modalitet*, sidan dei nyttar omgrepet *multimodale* tekstar nokre stader. Slik kunne elevane ha lært eit nyttig omgrep som dei sannsynlegvis vil møte som studentar seinare.

Tekstsyn

Organiseringa av boka ber preg av tekstdefinisjonen, og ein går på eitt vis lenger enn læreplanen som er inndelt i munnlege, skriftlege og samansette tekstar. Forfattarane har i staden valt eit hovudskilje mellom fiksjonstekstar og saktekstar. ”Fiksjonstekstar” har underkapittelet ”Lyriske tekster” med både dikt og musikkvideoar, underkapittelet ”Fortellende tekster” har både folkedikting og teikneseriar, og under ”Dramatiske tekstar” finn ein både tradisjonelt drama og film. Når det gjeld saktekstane, er til dømes reklamesjangeren plassert under

”Argumenterende saktekster” saman med mellom anna artikkelsjangeren. Slik har forfattarane fått til ei hovudinndeling der dei komplekse multimodale tekstane blir plasserte i overordna kategoriar på linje med, og i lag med, dei verbalspråklege tekstane. Fordelen med ei slik organisering er at dei multimodale tekstane på ein enklare måte kan inkludrast i det daglege tekstarbeidet, og ikkje blir sett på som eit slags ”tillegg” som elevane må igjennom. Dessutan kan særdraga ved dei ulike modalitetane lettare synleggjerast gjennom kontrastive tilnærmingar, og ein kan lette forståinga av kva som ligg i grunnleggjande norskfaglege omgrep som til dømes ”fiksjon” og ”dramatisering”.

Når det gjeld prioritering, byrjar ein med tekstkunne knytt til eit utvida tekstomgrep, og ein har heile vegen søkjelys på tekstomgrepet. Boka kan slik sett seiast å vere i samsvar med læreplanen. Bruken av tekstomgrepet er òg gjennomarbeidd og konsekvent.

Tekstproduksjon

Ein finn ganske grundige instruksjonar knytt til tradisjonell skriveopplæring – med vekt på novelle, refererande og argumenterande tekstar. Likeins instruksjonar om dramatisering av tekst og råd om korleis ein skal te seg innanfor ulike munnlege sjangrar. Ein meir kompleks multimodal sjanger som presentasjon er òg dekt, med nokre få råd knytt til bruk av ulike medium som tavle, overhead og Powerpoint. Men ei formulering som *”Powerpoint dekker stort sett samme bruksområde som overhead og transparente”* (Dahl mfl. 2006, s. 203) vitnar ikkje om vilje til å ta dei materielle affordansane til PC-en på alvor. Lærebokforfattarane overser moglegheitene som ligg i bruk av levande bilete, lyd og hyperlenkjer ved slike presentasjonar. Her kunne ein forvente instruksjonar knytt til bruk av dette, framstilt på ein tilsvarende måte som det blir gjort ved utfordringar knytt til dei skriftlege og munnlege sjangrane.

Dersom ein ser på målet om digital publisering, finst det knapt noko som kan seiast å vere direkte til hjelp for elevane i form av instruksjonar. På dette punktet er ikkje læreboka i tråd med læreplanen.

Oppgåvene i boka dekkjer dei multimodale tekstane betre enn dei reine instruksjonsdelane. Det gjeld særleg det første målet, der elevane fleire stader blir bedne om å lage presentasjonar med bruk av mange verkemiddel (s. 75), bruke presentasjonsverktøy (s. 326), dramatisere noveller (s. 253), lage kampanjar (s. 373) osv. Dei skal òg lage teikneseriar, og her er det tilvisningar til teikneseriekurs på nettet (s. 76), slik at det punktet dermed indirekte blir betre dekt når det gjeld instruksjon. Publiseringsoppgåver utanom presentasjonar er det derimot lite av.

Tekstrefleksjon

Boka har mykje forklarande stoff og oppgåver som kan knytast til det første refleksjonsmålet om samspel mellom modalitetar og samanhengen mellom innhald, form og formål. Det gjeld særleg film, musikkvideo og teater i under-

kapitla om dramatiske tekstar og forteljande saktekstar, men ho er noko svakare når bilete (still) og grafikk skal kombinerast med andre modalitetar. Her er ein del om teikneseriar (m.a. s. 52 f.), men ein kunne òg med fordel ha hatt med noko om design knytt til for eksempel nettsider.

Når det gjeld det andre målet, finn ein mykje om uttrykket ein finn i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame, men utan at fokuset primært er retta mot det reint estetiske. Det tredje målet om sjangermangfald er godt dekt gjennom refleksjonar knytt til omtale av ulike sjangrar spreidd rundt omkring i boka. Ein kan likevel spørje seg om det ikkje ville vere lettare for elevane å oppnå målet dersom omtala av sjangermangfaldet var samla systematisk i ein eigen del. Alt i alt kan likevel måla knytt til tekstrefleksjon seiast å vere dekte.

Tekstresepsjon

Tekstsamlinga er ganske tradisjonell, bortsett frå to teikneseriar (s. 263 og 347) og eit par diagram (s. 352). Her burde boka ha hatt med fleire enkle multimodale tekstar – til dømes ulike typar reklame og avisreportasjar. Det er ein god del bilete her, men dei er ikkje opphavleg med i originaltekstane (sjå t.d. s. 257). Dei hjelper altså ikkje elevane i nemneverdig grad til å tolke samspel mellom modalitetar, sjølv om dei kan vere gode utgangspunkt for biletanalyse og tematiske tilnærmingar.

Oppsummering

Samla sett kan ein seie at *Grip teksten* langt på veg følgjer intensjonane i læreplanen, og boka er godt gjennomarbeidd når det gjeld tekstdefinisjonar og bruk av desse. Fagstoffet som skal leggje til rette for tekstrefleksjonen til elevane, samsvarar òg ganske bra. Når det gjeld tekstproduksjon, kjem boka til kort, særleg når det gjeld komplekse multimodale sjangrar og målet om digital publisering. Tekstsamlinga kjem læreplanen litt i møte ved å ta med teikneseriar, men ho må likevel reknast for å leggje vekt på eit tradisjonelt tekstsyn.

Panorama

Tittelen på boka kan seiast å peike mot eit utvida tekstomgrep, fordi omgrepet ofte blir nytta om bilete som gir oversyn (jf. framsidebiletet som nettopp syner utsyn over eit landskap gjennom bilvindauga og speglane). Vidare blir verbet ”panorere” brukt i boka, og det er henta frå filmterminologien. I føreordet er det òg poengtert at ordet *panorama* kan bety ”kringsjå”, og at boka ”[...] femner det språklege mangfaldet som finst ikring oss” (Røskeland mfl. 2006, s. 3).

Tekstdefinisjonar

I forlenginga av dette kjem forfattarane inn på korleis dei definerer omgrepet tekst: ”Med dei nye læreplanane følgjer eit vidt tekstomgrep, som inkluderer både skriftelege, munnlege og samansette tekster. Panorama speglar dette tekstomgrepet” (Røskeland mfl. 2006, s. 3). Dei følgjer og læreplanen i definisjonen

av samansette tekstar, og nyttar omgrepet *uttrykksformer* om det ein kallar *modalitetar* i sosialsemiotikken. I motsetnad til læreplanen nyttar dei òg omgrepet *multimodal* nokre stader, men dei held seg mest til læreplanomgrepet *samansett*. På definisjonsnivå legg boka seg altså lojalt opp mot læreplanen, og arvar dermed både fordelane og ulempene som er knytte til omgrepsbruken der (jf. Rogne 2008a).

Tekstsyn

Organiseringa av boka følgjer langt på veg læreplanen, med eit eige kapittel om samansette tekstar. Eit fagleg emne knytt til hovudområdet har i tillegg blitt prioritert som eige kapittel, nemleg biletkunnskap, medan andre kjem inn under meir overordna kapittel, til dømes "Visuelle verkemiddel" under "Verkemiddel i skrift og tale". Dei tradisjonelle verbalspråklege sjangrane episk dikting, lyrisk dikting, dramatisk dikting og sakprosa er samla i hovudkapittelet "Sjangrar". Konsekvensen av inndelinga er at ein finn omtale av meir multimodale sjangrar som til dømes film under både "Samansette tekster" og dramatisk dikting, og at reportasjesjangeren blir omtalt fleire stader (s. 120 ff. og 232 ff.).

Omgrepsbruken kan òg verke noko forvirrande. Nokre stader blir ei nettside og ein film omtalt som ein samansett tekst, medan forfattarane andre stader kjem med formuleringar som at det på Internett "[...] som kjent er mykje tekst" og "For ikkje å snakke om all teksten vi les på fjernsyn og film" (Røskeland mfl. 2006, s. 31). Dei nyttar med andre ord eit tradisjonelt syn på tekst som reint verbalspråk (helst skriftleg), samstundes som dei nyttar eit utvida tekstomgrep. Dette er forståeleg ut ifrå at fagfeltet er i endring, men det er ikkje nødvendigvis bra for elevane som skal prøve å forstå fenomenet.

Prioriteringa av hovudområdet "Sammensatte tekster" i boka må seiast å vere i samsvar med læreplanen, både når det gjeld plassering og omfang. Temaet er på ingen måte gøymt vekk, og det er tillagt ganske stor vekt når det gjeld både kapittelinnending og sidetal.

Tekstproduksjon

Når det gjeld instruksjon, er her litt om framføring og presentasjon, til dømes om kroppsspråket i høve til det munnlege språket (s. 16 ff. og 22 f.), og nokre tips til bilettaking for reportasjesjangeren (s. 122). Her er ingenting knytt til målet om digital publisering, heller ikkje som "utklippsmål", der dei i innleiinga til kapitla skal syne at boka dekkjer læreplanen. Dette viser at området, som har relativt få mål i planen, i praksis blir ignorert i denne læreboka.

I oppgåvene blir elevane bedne om å lage ein presentasjon med tekst og bilete på PC (s. 122), reklame med tekst og bilete for blad/avis (s. 142), oppslag til biletbok (s. 391), presentasjon av dikt ved hjelp av PC med bakgrunn, lyd og musikk (s. 425), teikneserie (s. 422) og ein multimodal presentasjon av ein tekst av Lévinas frå tekstsamlinga (s. 457). Oppgåvene knytt til emnet er med andre

ord svært få, samanlikna med den totale oppgåvemengda i boka, men dei kan seiast å dekkje læreplanmåla.

Samla sett er det mangelen på instruksjon som er mest slåande – kvifor skulle det vere lettare å gå vegen direkte frå refleksjon til produksjon her, enn til dømes når det gjeld tradisjonelle skulesjangrar som artikkel, der boka har fylldige instruksjonsdelar (s. 222 ff.)?

Tekstrefleksjon

Det første refleksjonsmålet er godt dekt når det gjeld samspelet mellom bilete og verbalspråkleg tekst (s. 114-122). Her er òg ein del om skjermtekstar (inkludert grafikk og design), film, reklame, musikk og lyd (s. 123-142). Boka kan altså seiast å ta bra omsyn til planen på dette punktet. Det same kan seiast om det andre målet knytt til estetiske uttrykk, sjølv om det er lite poengtert kva som utgjer det estetiske, og sjangeren musikkvideo ikkje er omtalt spesifikt.

Det tredje målet om sjangermangfald og medium kan ein finne litt om i til dømes kommunikasjonskapittelet (s. 58 ff.), men det er ikkje spesielt vektlagt. Ein burde ha hatt ei meir samanfattande framstilling for å vere i samsvar med planen, særleg om den siste delen av målet, som går på kva rolle dei spelar i det offentlege. Boka legg altså varierende vekt på dei ulike refleksjonsmåla, men som heilskap legg ho bra til rette for at elevane skal kunne få innsikt i feltet.

Tekstresepsjon

I innleiinga til tekstsamlinga står det at "*Ulike sjangrar og skrivemåtar, i både sakprosa og skjønnlitteratur, er representerte i tekstutvalet*" (Røskeland mfl. 2006, s. 313). Omgrepa "prosa" og "litteratur" er så tradisjonelt bundne at dei lett kan verke ekskluderande på multimodale tekstar (jf. Rogne 2008c), og det er langt på veg tilfellet her. Tekstsamlinga er i denne samanhengen tradisjonell, med unntak for to reportasjar (s. 462 ff.) og eit oppslag frå ei biletbok (s. 390). Det viser for så vidt at det er mogleg å inkludere multimodale tekstar i ei slik samling, men i volum blir det minimalt i høve til omfanget emnet har fått i læreplanen.

Oppsummering

Panorama legg seg tett opp til læreplanen når det gjeld tekstdefinisjon og tekstsyn. Ein til tider ukklar omgrepsbruk og organisering skyggar ikkje for at forfattarane har greidd å følgje opp planen når det gjeld prioritering og omfang av stoffet. Boka er svakast når det gjeld instruksjonar for multimodal tekstproduksjon, særleg på feltet digital publisering. Tekstsamlinga er òg eit svakt punkt, medan tekstrefleksjonsdelane held seg betre til målsetjingane.

Spenn

Tittelen viser ifølgje føreordet til spenn i tid og stad som ein finn i linjene mellom det historiske og det samtidige, og det nasjonale og det globale i det nye

norskfaget (Berge mfl. 2006, s. 2). Slik sett korkje fokuserer tittelen på, eller utelet direkte, dei samansette tekstane.

Tekstdefinisjonar

I den første delen av boka nyttar forfattarane eit tradisjonelt, verbalspråkleg, tekstmgrep, og fleire stader finn ein formuleringar som "[...] *den språklige uttrykksformen budskapet har, kaller vi en tekst. Den kan være både muntlig og skriftlig*" (Berge mfl. 2006, s. 12). Så kjem eit skifte omtrent midtvegs i boka, i kapittelet "Medier og sammensatte tekster". Her er det brukt ein meir moderne tekstdefinisjon i tråd med læreplanen:

Ordet tekst forbinder vi vanligvis med noe skriftlig, men i løpet av de siste årene er tekstbegrepet utvidet og brukes nå om alle tegn og uttrykk som kommuniserer mening. Tekst betyr altså ikke bare trykte ord, men også en muntlig samtale, et foredrag, et radioprogram, en film eller en musikkvideo. Digitaliseringen har ført til at bilder, musikk, tale, grafikk, animasjon og andre uttrykksformer kan kombineres fritt og skape stadig nye uttrykk. Mangfoldet av uttrykksformer kan med et fellesord kalles *sammensatte* – eller *multimodale* – *tekster*.

(Berge mfl. 2006, s. 98)

Poengteringa av det munnlege kan verke unødvendig, sidan dei har inkludert det i tekstmgrepet òg tidlegare. Dessutan kan ei slik definisjonsveksling som ein ser i denne boka, verke forvirrande på elevane.

Tekstsyn

Kommunikasjonskapittelet som opnar boka, konsentrerer seg om verbalspråkleg kommunikasjon, bortsett frå eit avsnitt om kroppsspråk. Det neste kapittelet, "Tekstlære", har ingenting om multimodale tekstar, og det er eit ganske tydeleg signal. Dei neste kapitla om skjønnlitteratur og sakprosa er òg tradisjonelle. Under "Sakprosa" kjem forfattarane inn på reportasje som sjanger, og slår fast at "*De fleste reportasjer i aviser, ukeblader og tidsskrifter har både tekst og bilder*" (Berge mfl. 2006, s. 92), utan å kome inn på at dette dreier seg samansette tekstar. Kapittelet "Medier og sammensatte tekster" er på 35 sider av ein teoridel på 205 sider og legg hovudvekta på film og reklame. Prioriteringa er likevel definitivt på verbalspråklege tekstar, sidan samansette, skriftlege og munnlege har fått eitt kapittel kvar (som i læreplanen), medan kapitla om kommunikasjon, tekstlære, skjønnlitteratur og sakprosa kjem i tillegg, og handlar berre om verbalspråklege tekstar. Det same gjeld det siste kapittelet "Språk og kultur".

Omgrepsbruken er ikkje gjennomført, sjølv ikkje innanfor kapittelet "Medier og sammensatte tekster". Her blir til dømes eit dataspel kalla ein tekst (s. 101), samstundes som ein finn slike formuleringar: "*Som sammensatt medium kan filmen spille på tekst, lyd og bilde samtidig*" (Berge mfl. 2006, s. 111). Bruken

av omgrepet medium er òg forvirrande og vanskeleg å skilje frå sjanger. Til dømes blir både teikneseriar og reklame kalla medium i boka (s. 98).

Tekstproduksjon

I kapitlet om munnlege tekstar er det sett av fire sider til presentasjon og framføring (s. 164-168). Her er ein del gode instruksjonsdelar knytt til stemmebruk og kroppsspråk, men berre eit lite avsnitt om bruk av visuelle verkemiddel når ein nyttar overhead og PowerPoint. Vidare finn ein eit par sider om dramatisering og rollespel. Her er det òg sett av eitt avsnitt med råd om framføringar og presentasjonar av samansette tekstar. Den samla instruksjonen avgrensar seg altså til nokre små tips når det gjeld det første målet der elevane skal kombinere uttrykksformer. Ein finn svært lite om det andre målet knytt til digital publisering, og stoffet manglar den systematiske presentasjonen som tekstproduksjonen får når det gjeld skriftlege tekstar som til dømes lesarbrev (s. 151).

I teoridelen av boka er det ei rekkje oppgåver knytt til fagstoffet, men berre ei av dei ber studentane om å produsere ein samansett tekst (s. 132); elevane skal lage ein reklame etter metodar som blir presenterte på *adbusters.no*. I samband med tekstsamlinga finn ein nokre fleire oppgåver. Elevane skal her lage ein annonse med tekst og bilete (s. 228), dei skal illustrere fleire dikt ved hjelp av teikning, måleri eller fotografi (s. 233 f. og 329) og dei skal lage eit par teikneseriar (s. 297 og 360).

Samla sett er her altså få og ganske smale oppgåver knytt til samansette tekstar, og ingen går på digital publisering, sjølv om dette er eit eige læreplanmål. Elles verkar det lite gjennomtenkt at elevane skal lage til dømes teikneseriar utan noko form for hjelp eller instruksjon. Dette kan ikkje seiast å vere tilfredsstillande ut ifrå krava i læreplanen.

Tekstrefleksjon

Det første målet om samspel mellom modalitetar kan seiast å vere dekt, men her er lite om grafikk og design (s. 68, 92, 99 ff., 110-123, 130). Ein finn òg ein del knytt til det andre målet om estetiske uttrykk, men berre ei halv side generelt om musikkvideo (s. 131), og ingenting om konkrete videoar. Dessutan manglar det funksjonelle perspektivet knytt til språk og bilete, sjølv om det er ein del av målet. Det tredje målet har fått eit eige underkapittel, "Medienes rolle i offentligheten", på vel fem sider, men breidda er dårleg – ein finn for eksempel berre eitt avsnitt om Internett (s. 106).

Refleksjonsmåla kan samla sett seiast å vere dekt med ei slags generell minimumstilnærming, men med klare manglar knytt til einskildpunkt i måla.

Tekstresepsjon

Tekstsamlinga blir kalla "Tekster", men viser i praksis eit heilt tradisjonelt, skriftspråkleg tekstsyn. Her er ikkje ein einaste multimodal tekst. Det er mange kunstbilete/fotografi i boka, men dei blir ikkje eksplisitt sett i samanheng med

eller inkludert i arbeidet med resten av fagstoffet. Dei fungerer som ein inngang til eit tema, i staden for å vere inkludert i tekstane (sjå t.d. s. 237). Dette valet er vanskeleg å forsvare i høve til hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen.

Oppsummering

Samla sett har forfattarane av *Spenn* nedprioritert hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen i ein slik grad at boka ikkje kan seiast å dekkje planen. Dette gir seg utslag i forvirrande omgrepsbruk, og lite logiske kapittel-inndelingar. Tekstproduksjonsperspektivet er nærmast fråverande når det gjeld digitale tekstar, og i tekstsamlinga prøver ein ikkje ein gong å kome ut av tradisjonelle tenkjemåtar. Tekstrefleksjonsdelane er noko betre, men òg her er det berre tale om eit minimum i høve til kompetansemåla i planen.

Tema

Hovudtittelen kan seiast å vere nøytral i høve til dei ulike hovudområda i læreplanen, sjølv om omgrepet kan knytast både til litteratur- og språkvitskapen, fordi *tema* òg er eit mykje nytta kvardagsleg ord. Undertittelen "Norsk språk og litteratur" er derimot eit signal om kva forfattarane ser på som det sentrale i norskfaget. Han kan lesast som eit forsvar for det tradisjonelle norskfaget; i alle fall viser valet liten vilje til å markere det nye hovudområdet i tittelen. Når ein òg tek med i vurderinga at dette er ei noko omarbeidd utgåve av boka *Tema 1. Norsk for grunnskule*, som var skriven for den førre, meir tradisjonelle planen, vert signalet endå sterkare. Dei går altså frå ein nøytral tittel på ei bok knytt til ein tradisjonell læreplan, til ein meir tradisjonell tittel på den nye boka som skal vere tilpassa ein meir moderne plan.

Tekstdefinisjonar

I boka finn ein ingen direkte definisjonar av tekstomgrepet, men ho byrjar med å drøfte litteraturomgrepet ganske grundig. Først viser forfattarane til ein etymologisk definisjon, der dei knyter *litteratur* til *bokstav* gjennom det latinske ordet *littera*. Deretter viser dei til at omgrepet tradisjonelt blir oppfatta til å gjelde *skjønnlitteraturen*, før dei tilbakeviser ei slik tolking:

Dette er en snever forståelse av litteratur. En videre definisjon, som tar mer hensyn til dagens mediesituasjon, inkluderer også tekster som ikke er oppdiktete (sakprosa), tekster som ikke er skrevne (muntlige tekster), og tekster som kombinerer for eksempel skrift, lyd og bilde (sammensatte tekster).

(Jansson mfl. 2006, s. 10)

Dermed kjem dei gjennom litteraturomgrepet fram til ein tekstdefinisjon som er i tråd med læreplanen, og med dette perspektivet på litteratur passar òg undertittelen på boka betre. Men så held dei fram med å knyte litteraturen til språket, og konkluderer med at "[...] *litteratur er språkbruk som 1) skapes av en bevisst*

aktør 2) legges åpent fram for fortolkning og 3) som virker estetisk og/eller intellektuelt på mottakeren” (Jansson mfl. 2006, s.11). Dei tre ulike krava kan i seg sjølv vere fruktbare å leggje fram for elevane, og det å knyte dei til språkbruk kan òg vere greitt dersom ein nyttar ein vid definisjon av språk. Det gjer dei ikkje – her er ingenting i denne definisjonsbolken om kroppsspråk, biletspråk eller liknande. Dermed heng definisjonen dårleg saman, og ein sit igjen med eit inntrykk av at det eigentleg er eit snevert tekstomgrep knytt til verbal-språklege tekstar som ligg til grunn i boka.

Tekstsyn

Forfattarane held på ei strukturering rundt episk, lyrisk, dramatisk diktning og sakprosa. I tillegg kjem eit kapittel om ord og bilete og eit om film. Dei kjem litt inn på fjernsynsteater under dramatik (s. 71 f.) og litt om blogg under sakprosa (s. 89 f.), men elles er dette svært tradisjonelt. Av totalt atten kapittel er to heile om samansette tekstar pluss nokre nedslag andre stader. Dette viser at feltet ikkje blir høgt prioritert i volum i høve til at det er eitt av fire hovudområde i læreplanen.

Omgrepsbruken er prega av ein viss inkonsekvens. Når det er tale om samansette tekstar, finn ein formuleringar som at det er ”[...] *tekstar som formidlar eit innhald gjennom språk, lyd og bilete*” (Jansson mfl. 2006, s. 106). Samstundes finn ein òg tradisjonelle måtar å bruke tekstomgrepet på som: ”*Eit bilete av to ramponerte bilar kan til dømes dokumentere det teksten fortel om bilulykka som har skjedd*” (Jansson mfl. 2006, s. 107). Medan ein andre stader har ein meir logisk språkbruk som ”språk og bilete” (s. 105) eller ”ord og bilete” (s. 106).

Tekstproduksjon

Boka er delt inn slik at kapittel 1-12 dreier seg om kunnskapsmål, medan 13-18 dreier seg om ferdigheitsmål, og her kjem dei instruktive delane inn. I den siste delen har ein kapitlet ”Tale og lytte”, og her er det sett av ein eigen bolk med tips og råd om presentasjonar med utgangspunkt i PowerPoint (s. 225 ff.). Alle uttrykksformene (munnleg, skriftleg, visuelle og auditive) frå det første målet er nemnde, men framstillinga er noko knapp. Bolken om framføring, som kjem mot slutten av kapitlet, er konsentrert rundt det munnlege.

Kapitlet ”Lese og skrive” blir avslutta med ein liten bolk om digital publisering på vel ei halv side (s. 245). Her er det allmenne råd, men ingen konkrete forslag til korleis ein kan gå fram. Når det gjeld det første målet, legg dei seg ganske nært eit minimum, medan det verkar som det andre målet om digital publisering er nemnt av plikt, utan ambisjonar om at elevane skal lære noko.

Ein del av oppgåvene krev arbeid med samansette tekstar. Elevane blir bedne om å lage avis og reportasje (s. 92), presentasjonar med lysark og med PowerPoint (s. 102, 120 ff.), reportasjefilm med digitalt kamera (s. 137), presentere ein

regissør ved hjelp av filmklipp, lage film (s. 138) og bruke elektronisk presentasjonsprogram (s. 192). Her er altså oppgaver som går ut over det læreplanen krev (filmproduksjon). Oppgåvene om presentasjon kan seiast å stå i samsvar med instruksjonsdelane, medan digital publisering igjen blir eit svakt punkt.

Tekstrefleksjon

Målet knytt til samspel mellom modalitetar kan seiast å vere dekt gjennom kapitla sju og åtte, men framstillinga er noko knapp, til dømes om design og rørsle. Det andre målet om estetiske uttrykk er greitt dekt gjennom dei same kapitla, og særleg film er mykje vektlagt. Det tredje målet som dreier seg om sjangermangfald, medium og det offentlege, er ikkje dekt i eit eige kapittel, men gjennom ei rekkje mindre nedslag (t.d. s. 88 ff.). Her er gode forsøk på perspektivering, men boka kjem ikkje mykje inn på sjangermangfaldet som er skildra i målet.

Elles er desse tre måla òg dekt gjennom analysemodellar og oppgaver med mange leiande delspørsmål. Reklame òg film har fått mykje plass, men grepet med å slå saman samansette tekstar med reklame i analysemodellen (s. 268 f.) kan verke meir villeiande enn rettleiande, sjølv om det nok kan forsvarast utifrå sjangeroppmarsinga i læreplanen på nett dette trinnet. Her er det fare for at samansette tekstar kan reduserast til å vere berre film og reklame i undervisninga. Sett under eitt kan likevel boka seiast å vere i samsvar med planen når det gjeld tekstrefleksjonsmåla.

Tekstresepsjon

Tekstsamlinga er heilt tradisjonell, utan innslag av enkle multimodale tekstar. Det er likevel mange forfattarportrett, bilete og kunstbilete knytt til tekstane. Bileta har ein klar tematisk samanheng med originaltekstane som blir presenterte, slik at elevane nok kan ha utbyte av å diskutere multimodalt samspel i tekstsamlinga, men då ut ifrå forlaget sine samanstillingar, og ikkje tekstane slik dei ligg føre originalt (t.d. s. 374 f.). Dermed blir til dømes sjangertilnærmingar ganske kunstige.

Oppsummering

Tema signaliserer ein vilje til å halde fast i eit tradisjonelt norskfag, samstundes som forfattarane prøver å kome læreplanen i møte. Når det gjeld tekstdefinisjonar og omgrepsbruk, er dette ikkje heilt vellukka. Fagleg sett held likevel boka bra mål på områda tekstproduksjon og tekstrefleksjon, bortsett frå feltet digitale tekstar, som er svakt. Tekstutvalet i tekstsamlinga er tradisjonelt og innfrir ikkje intensjonane i læreplanen.

Konklusjon

Analysane har vist at samsvaret med læreplanen varierer mellom både lærebøker og analysepunkt. Når det gjeld tekstdefinisjonar, varierer tilnærmingane ganske mykje. *Panorama* legg seg lojalt opp mot læreplanen. *Grip teksten* legg seg òg nært planen, men gjennom ein gjennomarbeidd språkdefinisjon. *Spenn* har ei noko forvirrende veksling mellom ein verbalspråkleg og ein læreplannær definisjon. *Tema* knyter definisjonen sin til språkbruk gjennom litteraturomgrepet og kjem, trass i eit forsøk på å definere eit utvida litteraturomgrep, ganske nært eit verbalspråkleg tekstomgrep som ikkje samsvarar med læreplanen.

Når det gjeld tekstsyn, skil *Grip teksten* seg ut med ei gjennomarbeidd og logisk organisering av boka, ei prioritering i samsvar med læreplanen og ein konsekvent omgrepsbruk. Dei tre andre bøkene har inkonsekvensar i omgrepsbruken. Organiseringa av *Panorama* ligg nær opp til læreplanen, medan *Spenn* og *Tema* held på ei tradisjonell organisering av bøkene som verkar lite logisk i høve til læreplanen og tekstdefinisjonen ein finn der. Den same tendensen går igjen i prioriteringa av stoffet. *Panorama* kan seiast å samsvare med læreplanen. *Tema* har eit lite, men akseptabelt volum knytt til samansette tekstar, medan *Spenn* har nedpriortert området noko i høve til det ein kunne forvente ut ifrå planen.

Det mest slåande trekket med tekstproduksjonsaspektet er at målet om digital publisering i praksis er totalt ignorert i alle bøkene. Ein finn litt instruksjonar knytt til framføring og presentasjon, men tilnærminga til dei samansette tekstane manglar klart den systematikken som ein finn ved tradisjonelle skulesjangrar. *Tema* skil seg likevel noko ut i positiv retning her. Oppgåvene står seg generelt noko betre enn instruksjonen, men dei er òg langt færre enn ved andre emne.

Måla som er knytte til tekstrefleksjon, er betre dekte i alle bøkene og samsvarar stort sett med planen, men *Spenn* skil seg ut med ei minimums-tilnærming. Svake punkt for bøkene samla er særleg omtala av design, estetikk og digitale sjangrar.

Tekstsamlingane legg opp til ein svært tradisjonell resepsjon i alle bøkene. Unntaka er to teikneseriesider og eit par diagram i *Grip teksten*, og to reportasjar og ei biletbokside i *Panorama*. Dette viser at det er mogleg å få det til, men her er forbedringspotensialet stort med omsyn til vektlegging av dei multimodale tekstane.

Samla sett kan ingen av bøkene seiast å dekkje læreplanen fullgodt. Dersom ein skal rangere bøkene ut ifrå analysane, som vel å merkje tek omsyn til berre eitt av fire hovudområde, er *Grip teksten* den som ligg nærmast planen. Deretter kjem *Panorama* og *Tema*, medan *Spenn* kjem sist, og ho er så svak at det vil krevje mykje ekstraarbeid av lærarar og elevar dersom ho skal nyttast på dette feltet.

Samsvaret med planen er dårlegast på det digitale feltet for alle bøkene. Dette er òg det området der dei materielle affordansane til boka kjem til kort.

Denne nedprioriteringa kan kome av at forfattarar og forlag av kommersielle omsyn vil halde fokuset på det digitale på eit minimum, slik at læreboka ikkje får for sterke konkurrentar gjennom digitale læremiddel. Det at ein kompleks multimodal sjanger som film får relativt stor plass, kan forklarast med at dette er eit medium med ei lang analog fortid, og som slik sett ikkje verkar som ein like trugande konkurrent. Bruk av film har dessutan ein lang tradisjon i norskfaget (jf. Rogne 2008a), og slik sett kan ein manglande fagtradisjon når det gjeld digitale tekstar kanskje òg forklare noko av svakheitene ved lærebøkene. Funna i analysane er i alle fall ein indikator på at det er ei utfordring for norskfaget å ta opp i seg og realisere tekstkulturelle endringar .

Når det gjeld tekstproduksjon, dekkjer oppgåvene dei multimodale tekstane betre enn instruksjonsdelane. Manglande instruksjon er didaktisk sett problematisk, fordi mange elevar nok vil trenge systematisk opplæring for å løyse oppgåvene på dette feltet, på same måte som ved tradisjonelle verbalspråklege sjangrar. Her utnyttar ikkje forfattarane dei sterke sidene ved boka som medium. Noko av forklaringa kan liggje i at ein i det norskfaglege miljøet enno ikkje har utvikla nok kunnskap om feltet, og dermed har arbeidet vorte for krevjande for forfattarane. Dei knappe tidsfristane frå læreplanen låg føre, til bøkene skulle takast i bruk, kan òg ha spelt inn.

Mangelen på multimodale modelltekstar i tekstsamlingane er påfallande. Ei mogleg forklaring på denne mangelen kan liggje i dei sosiale affordansane knytt til boka som medium. Oppfatningane, i forlagsbransjen og kanskje òg blant lærarane, om kva ei tekstsamling skal vere, er nok sterkt knytte til eit tradisjonelt, verbalspråkleg tekstsyn som det verkar vanskeleg å bryte ut av.

Når ein ser på den sterke posisjonen lærebøkene har i undervisninga, er ikkje analysane oppløftande, korkje for lærebøkene eller hovudområdet "Sammensatte tekster" i læreplanen. Den svake satsinga på feltet, og særleg på dei digitale tekstane, vil tvinge fram ei undervisning som i langt større grad må frigjere seg frå læreboka, dersom målsettingane i planen skal kunne nåast. Alternativet vil i mange samanhengar kunne bli PC-en, som har materielle affordansar som er langt betre tilpassa dei multimodale tekstane og moderne kommunikasjonsformer. Eit press i den retninga vil nok òg kanskje føre til at nye lærebøker løftar fram feltet meir i tråd med vektlegginga i læreplanen.

Litteratur

- Arnseth, H-C. mfl. 2007. *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo: Universitetsforlaget. (http://zalo.itu.no/ITU/filearchive/ITU_Monitor_07.pdf)
- Askeland, N. mfl. 2003. *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K.E. 2004. *Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?* I Imsen, G. (red.). *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Berge, A.L. mfl. 2006. *Spenn. Norsk for studieforbereidende utdanningsprogram. Vg1*. Oslo: Cappelen.
- Dahl, B.H. mfl. 2006. *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereidende utdanningsprogram*. Aschehoug.
- Engebretsen, M. 2007. *Digitale diskurser. Nettavisen som kommunikatív flerbruksarena*. Høyskoleforlaget.
- Hansen, J.J. 2007. Digitale didaktiske læremidler – bidrag til en læremiddeltypologi. I Olsen, F.B. (red.). *Læremidler i didaktisk sammenheng. En antologi*. Gymnasiepædagogik, nr. 61. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Jansson, B.K. mfl. 2001. *Tema 1. Norsk for grunnkurset*. Oslo: Samlaget.
- Jansson, B.K. mfl. 2006. *Tema. Vg1. Norsk språk og litteratur*. Oslo: Samlaget.
- Johnsen, E.B. mfl. 1999. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.
- Kress, G. & Jewitt, C. 2003. Introduction. I Kress, G. & Jewitt, C. (red.). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Mœglin, P. 2005. The textbook and after... I Bruillard, É. et. al. (red.). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* IARTEM (http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/acte.html).
- Olsen, F.B. 2007. Magtens Billeder – også et læremiddel. I Olsen, F.B. (red.). *Læremidler i didaktisk sammenheng. En antologi*. Gymnasiepædagogik, nr. 61. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Rambøll Management. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Rapport til Utdanningsdirektoratet*. København.
- Rogne, M. 2008a. Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. I *Acta Didactica* 1/2008 (<http://www.adno.no>).
- Rogne, M. 2008b. Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapleg tilnærming. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/2008.
- Rogne, M. 2008c. Lærarutdanninga – ei brems for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget. I Jónsdóttir, K. og Jóhannsdóttir, Þ. (red.). *Kongressrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: Relationen mellem læreruddannelsen og skoleudviklingen*. University of Iceland - School of Education. (http://www.yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/E9_Rogne.pdf)
- Røskeland, M. mfl. 2006. *Panorama. Norsk Vg1. Studieførebuande*. Oslo: Gyldendal.
- Selander, S. og Skjelbred, D. 2004. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. mfl. 2007. Ressurser for lærande i en digital miljø – om "Learning Design Sequences". I Knudsen, S.V. mfl. (red.). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. mfl. 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport. Høgskolen i Vestfold.
- Slot, M.F. 2007. Elevers bruk af elektroniske læremidler i dansk. I Knudsen, S.V. mfl. (red.). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag.
- Smidt, J. 2004. *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenstad, F. 2006. Har vi fått hva vi ønsker? Noen betraktninger om læremidler og L2006. I *Norsk læraren* 3/2006.
- Svensson, A-C. J. 2000. *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS Förlag.

Utdanningsdirektoratet. 2008. *Læreplan i norsk*.

(http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=710976)

van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. Great Britain: Routledge.

Artikkel V

Digital deltakarkultur i norskfaget?

Analysar av fem norskfaglege nettstader

Magne Rogne

English abstract

This article presents a study of five websites that are written and designed for use in the Norwegian subject in Upper Secondary schools. The main research question in the study is how and to what extent the websites reflect the Curriculum guidelines in Norwegian for digital texts. Analysis is also connected to cultural changes surrounding texts that have occurred in Norwegian society in recent years (with reference to Web 2.0). An important result of this study is that *Wikipedia* now seems accepted as a knowledge base in these settings. Text production and reflection about digital texts, on the other hand, have less priority and this is not in accordance with the requirements of the Norwegian Curriculum.

Keywords: Digital text, participatory culture, Norwegian curriculum, websites.

Stadig meir av lesinga og skrivinga i samfunnet skjer digitalt, og hovudansvaret for opplæring i lesing og skriving er lagt til norskfaget, som er det største skulefaget. Ein studie av dagens lærebøker for norskfaget på vidaregåande skule som eg gjennomførte i 2009, viste likevel at dei var særleg mangelfulle på feltet digitale tekstar (Rogne, 2009). Kompetansemåla knytt til digitale tekstar i norskplanen må seiast å vere noko svakt formulerte (Rogne, 2008), men ingen så svakt at dei kan ignoreras, slik som det langt på veg er gjort i lærebøkene. Dei overordna krava i planen om bruk av digitale verktøy, samfunnsretting og deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2008), gjer det endå vanskelegare å forsvare denne praksisen. Ein hypotese som var utgangspunkt for denne studien, er at nettstadane som forlaga laga til lærebøkene skulle kompensere for dette, fordi både dei materielle og dei sosiale affordansane til PC og Internett ligg betre til rette for slikt læringsarbeid (jf. Rogne, 2009). Dermed ville læreboka og nettstaden kunne utgjere eit samla læreverk som dekkjer alle sider ved læreplanen. Føremålet med denne studien er altså å finne ut om nettstadane som er knytte til norskbøkene, kan seiast å kompensere for svakheitene til sine respektive bøker på feltet digitale tekstar.¹

Etter kvart har òg forlaga byrja å merke konkurranse om læremidla frå andre hald. Særleg har nettstaden *Nasjonale digitale læringsarena* (NDLA) vore mykje omtalt etter at dei lanserte gratis digitale læremiddel for vidaregåande skule (jf. Rambøll, 2009). Norskfaget er eit av faga dei har utvikla læremiddel for, så i denne samanhengen kan det vere interessant å sjå på om dette læremiddelet har ei anna tilnærming til dei digitale tekstane enn dei tradisjonelle forlaga. Ei mogleg forklaring på svakheitene ved lærebøkene er at forlaga kan ha økonomisk interesse av å dempe fokuset på det digitale feltet (Rogne, 2009). Ei delproblemstilling i denne studien vil difor vere å finne ut om ei rein digital satsing som *NDLA* fører til større vekt på det digitale feltet enn nettsidene som er knytte til forlagshusa.

Tekstkulturelle endringar

PC, Internett og annan informasjons- og kommunikasjonsteknologi har ført til radikale endringar i måten dei fleste av oss brukar, produserer og distribuerer tekstar på. Viktige element her er bruk av tekststrukturingsprinsipp som hypertekst, multimodale tekstar som inkluderer grafikk, bilete, lyd og video, og ein delingskultur som er gjort mogleg gjennom nettverksorganiseringa. Noko av grunnlaget for denne utviklinga finn ein i digitaliseringa av analoge signal og forbetringa av kommunikasjonslinjene som breibanda representerer (jf. Østerud og Skogseth, 2008).

Eit sentralt drag ved internettutviklinga dei siste åra er det som ofte blir kalla Web 2.0 eller sosial Web. Her blir skiljet mellom lesar (konsument) og forfattar (produsent) i stor grad viska ut, fordi handlingsrommet til brukarane blir utvida gjennom forenkla publiseringsprosessar (jf. Lund, 2006). Ei rekkje forskarar har analysert dette fenomenet, og sidan det er relativt nytt, har ein enno ikkje kome fram til ein felles terminologi. Rebecca Blood skildra allereie i år 2000 overgangen frå det ho kalla *audience* til *public* og *consumer* til *creator* i samband med blogging (her frå Mortensen, 2008). Generelt har omgrepet *prosumers* (frå *producer* og *consumer*) vore ein del nytta (til dømes Tapscott og Williams, 2008), medan Axel Bruns (2008) brukar *produser* (frå *producer* og *user*).

På norsk kan omgrepet *deltakarkultur* vere eigna for å skildre fenomenet (Svoen, 2008, s. 99), og det er blant anna inspirert av Henry Jenkins (2006). Sentrale kjenneteikn for denne kulturen er open deltaking og felles evaluering (Bruns, 2008), kollektiv problemløysing og sirkulering av innhald (Svoen, 2008), brikolasje – bearbeiding og omforming av kulturytringar (Hoem og Schwebs, 2008,

s. 106ff; Wilber, 2008, s. 565) – og ei målsetjing om å gi tilskot framfor å setje sluttstrek (*contribution, not completion*) (Richardson, 2009, s. 135). Det har etter kvart etablert seg ei rekkje mykje brukte nettstader og sjangrar der denne kulturen lever. Det gjeld til dømes nettsamfunn som Facebook og Nettby, publiseringsskanalar som YouTube og Flickr, sjangrar som blogg og wiki, og til dels chatprogram og debattsider knytt til nettavisene.

Denne deltakarkulturen har eit stort demokratisk potensial (jf. Erstad og Silseth, 2008, s. 217f), og særleg mange unge er involverte. Likevel er talet på aktive deltakarar enno ikkje spesielt høgt. Til dømes var det i 2007 i underkant av 5 % av brukarane på *Wikipedia* som redigerte artiklar (Svoen, 2008, s. 104). Samstundes syner fleire undersøkingar at det i Noreg er dårleg samheng mellom kunnskapsregime i og utanfor skulen, mellom formell og uformell læring (Erstad og Silseth, 2008, s. 215). Dersom det då skulle vise seg at digitale skilje i dag kan bli økonomiske, sosiale og politiske skilje i morgon (Drotner, 2008, s. 68), så har skulen ei stor utfordring når det gjeld å lære alle elevar opp til å bli aktive og kompetente deltakarar i den digitale tekstkulturen.

I dette arbeidet har norskfaget eit særleg ansvar. Under «Formål for faget» i læreplanen står det at norskfaget skal opne «[...] en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar», og faget skal vidare representere «[...] en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 1) Kvalitetane knytt til deltakarkulturen i Web 2.0 gjer det særleg aktuelt å utnytte denne arenaen til å nå dei overordna måla i faget. No kan elevane endeleg få høve til å prøve ut tekstane sine mot reelle mottakarar under rettleiing frå læraren.

Her er det dei norskfaglege nettstadane kjem inn. Med læreboka kan elevane berre lære *om* fenomen, medan dei med PCen kan ta direkte del *i* denne kulturen. Ei slik deltaking kan verke særleg uviklande og engasjerande, fordi ein dreg aktuelle samfunnsfenomen inn i læringsprosessen. Det vil med andre ord vere i tråd med teoriar om *situert læring* – elevane opplever å vere del av ein praksis, og lærer både gjennom tilrettelagde og ikkje-tilrettelagde sosiale samanhengar (jf. New London Group, 2003, s. 31ff; Østerud og Schwebs, 2009 s. 24ff). Villkåret er at nettstadane utnyttar potensialet som ligg i spenninga mellom tilrettelagt stoff og fridom for elevutfolding.

Materiale og metodiske vurderingar

Til saman er fem nettstader valt ut til analysane. Det er dei fire nettstadane som er knytt til dei fire største forlaga i lærebokmarknaden for norsk-bøker på vidaregåande skule: *Grip teksten* (<http://www.lokus.no>) frå Aschehoug, *Panorama* (<http://www.gyldendal.no/panorama>) frå Gyldendal, *Spenn* (<http://spenn1.cappelendamm.no>) frå Cappelen Damm og *Tema* (<http://tema.samlaget.no>) frå Samlaget, og dessutan norsksidene til *NDLA* (<http://ndla.no/nn/fag/27>). Fokuset vil vere på dei delane av nettstadane som er retta inn mot Vg1. *Grip teksten* skil seg ut frå dei andre ved å vere ein passordbeskytta betalingsnettstad gjennom plattformen *Lokus*. *NDLA*, på si side, skil seg ut ved å ikkje vere knytt til noko lærebok, og denne nettstaden er dessutan eigd av skuleeigarane, det vil seie alle fylkeskommunane utanom Oslo.

Dei teknologiske affordansane knytt til fortløpande endring av nettstader – det vil seie den *dynamiske* karakteren til nettstadane (jf. Schwebs og Otnes, 2006, s. 25) – gir visse metodiske utfordringar. På den eine sida kan nettstadane bli endra fundamentalt i løpet av analysearbeidet, slik at det blir vanskeleg å setje ein tilfredsstillande sluttstrek. På den andre sida kan nettopp korleis

nettstadane utnyttar potensialet som ligg i den dynamiske strukturen, vere interessant for sjølve analysane. Løysinga i dette arbeidet har vorte å gå inn å analysere nettstadane slik dei ligg føre på ein bestemt dato, for å så gå igjennom nettstadane på nytt på eit seinare tidspunkt (sjå vedlegg 1 for nøyaktige datoar). Dermed får me ein viss stabilitet inn i analysearbeidet, samstundes som me kan registrere eventuelle utviklingstrekk.

Analysepunkt

Dei konkrete føringane for kva elevane skal lære, finn ein i kompetansemåla i læreplanen LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2008). Særleg interessante mål som krev kompetanse i digitale tekstar i norskplanen, Vg1, er fordelte på tre hovudområde:

- Skriftlege tekstar:
 - «tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster [...]» (s. 10)
 - «mestre ulike skriverroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv» (s. 10)
 - «bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster» (s. 10)
- Samansette tekstar:
 - «bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster» (s. 10)
- Språk og kultur:
 - «hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid» (s. 11)

I dei to første læreplanmåla er ikkje digitale tekstar nemnt spesifikt, men utviklinga av tekstbruken i samfunnet gjer det nødvendig å ta med slike tekstar i tillegg til dei tradisjonelle skriftlege tekstane. Det har til dømes Landslaget for norskundervisning gjort gjennom sin presentasjon av ein moderne kanon for faget, med til dømes ein blogg og ein *Wikipedia*-artikkel (LNU, 2009). I dei tre siste måla er det digitale gjort eksplisitt.

Det er gjerne tre sider ved tekstkompetansen til elevane ein prøver å utvikle i norskfaget: tekstproduksjon, tekstresepsjon og tekstrefleksjon (jf. Smidt, 2004, s. 245ff; Rogne, 2008, 2009), og desse tre sidene finn ein igjen i dei nemnte måla. Dei ulike sidene ved tekstkompetansen grip sjølvstilt inn i kvarandre i læringsprosessane til elevane, og samspelet mellom dei har vorte særleg aktuelt med Web 2.0, til dømes ved brikolasjeaspektet.

Tidlegare ville ein kanskje ha lagt vekt på at produksjonsperspektivet låg i det andre av desse kompetansemåla, medan det innanfor deltakarkulturen òg vil vere fruktbart å sjå det tredje, fjerde og femte målet i eit produksjonsperspektiv. Kunnskap og ferdigheiter i korleis eleven skal finne, hente og bruke fagstoff vil vere viktig, og dette vil samstundes kunne sjåast i samanheng med korleis eleven sjølv skal publisere og – som med til dømes bloggar og wikiar – arkivere og systematisere tekstane. Resepsjonsperspektivet er særleg viktig i det første målet, og her vil det vere interessant å sjå kva slags tekstar nettstadane legg opp til at elevane skal lese. I eit representativt utval samtidstekstar må ein kunne vente å finne døme på nokre typiske digitale sjangrar. Refleksjonsperspektivet kjem særleg inn i det første og det siste målet (vurdering), og her må ein kunne forvente at nettstadane kjem inn på til dømes typiske sjangeraspekt som form, innhald og funksjon ved dei digitale sjangrane, og at dei blir sett i eit utviklingsperspektiv (jf. Engebretsen, 2007, s. 13ff).

Alle tekstar på ein nettstad er nødvendigvis digitale, så poenget her må vere om nettstadane får fram særdrag ved digitale tekstar til hjelp for elevane i deira utvikling av tekstkompetanse. Den dynamiske karakteren til nettstadane gjer det teknisk mogleg å presentere stoff om den til ei kvar tid siste trenden innan det digitale feltet, og det kan sjølvstøtt i augneblinken verke pirrande for elevane, men som langsiktig utviklingsstrategi for tekstkompetanse er det neppe tilfredsstillande. I ein kompleks institusjon som skulen kan me nok ikkje forvente at lærarar og læremiddel held nærmast dagleg tritt med utviklinga, men me kan absolutt forvente at vel etablerte og tunge sjantrar som har vist seg haldbare over lengre tid, i alle fall blir behandla på linje med sjantrar frå den tradisjonelle skriftkulturen som etter kvart blir mindre brukte (til dømes brev).

Av slike tunge sjantrar med lang fartstid vil eg særleg trekkje fram bloggen og wikien som aktuelle for norskfaget. Bloggen (webloggen) har eksistert sidan midten av 1990-åra, og har etterkvart fått svært stor utbreiing, med om lag 110 millionar bloggar på verdsbasis i byrjinga av 2008. Etter kvart har det òg kome til ei rekkje undersjantrar som legg hovudvekta på andre modalitetar – til dømes videobloggar (vlogs), mobiltelefonbloggar (moblogs), fotobloggar og audiobloggar (Mortensen, 2008; Richardson, 2009). Bloggane har ein hovudsakleg tidsbasert logikk med den nyaste posten først, medan wikiane har ein meir rombasert logikk med hyperlenkjesystem som liknar på weben sjølv (Bruns, 2008, s. 102f). Den første wikien vart laga i 1995, og hovudpoenget har heile vegen vore at det skal vere raskt og enkelt å skrive/redigere artiklar (ordet er kortform for hawaiiisk *wiki-wiki*, som betyr «rask»). Nettleksikonet *Wikipedia* (etablert i 2001) er den mest kjente wikien og blir av mange rekna for den viktigaste nettstaden av alle. Det finst versjonar på over 200 språk, inkludert bokmål, nynorsk og nordsamisk. Alle som vil, kan bidra, òg på andre wikiar som *Wikirecipes*, *Wikitravel*, *Wiktionary*, *Wikinews* og *Wikiquotes* (Richardson, 2009, s. 55ff).

På bakgrunn av dette vil følgjande analysepunkt kunne få fram om dei norskfaglege nettstadane er i tråd med læreplanen på det digitale feltet:

- **Tekstproduksjon**
 - Instruksjon: har nettstaden instruktive bolkar som kan hjelpe elevane til å nytte tekstproduksjonsprogram som Word og PowerPoint, og råd om korleis dei skal utnytte moglegheitene for publisering i sjantrar som blogg og wiki?
 - Publisering: Har nettstaden eigne moglegheiter for elevpublisering, eventuelt lenkjer til slike? Blir elevane bedne om å publisere oppgåver
- **Tekstsepsjon**
 - Er typiske digitale sjantrar som blogg og wiki representerte i eventuelle tekstsamlingar på nettstaden?
 - Har nettstaden lenkjer til slike sjantrar?
 - Utnytter nettstaden moglegheitene for jamleg oppdatering/fornyng av stoff?
- **Tekstrefleksjon**
 - Har nettstaden framstillingar som går i djupna på digitale sjantrar som blogg og wiki og andre særdrag ved den digitale tekstkulturen?

Grip teksten

Grip teksten er ein ganske omfattande nettstad med ei rekkje særeigne ressursar. I venstremenyen finn ein dei ulike hovudtemaa frå læreboka, med lærestoff og oppgåver delt inn i vanskegradane

«Basis» og «Lær mer», og i tillegg ein kategori som heiter «Skap tekst». Nedanfor på venstre side finn ein ordforklaringar under «Begreper» og ein peikar som heiter «Oversikt». I den øvre menyen er det lyd- og videoressursar, nyskapingane «Leselaben» og «Skriveverksted», ein multimodal «Kulturhistorie» med mellom anna biletkunst og musikk, og ei tidslinje. Til høgre ligg ni eksterne lenkjer, der dei fleste er til oppslagsverk. Nedst på sida finn ein søkjefunksjonane «Tekstbanken» og «Forfatterportretter». I midten er det eit smalt videofelt øvst, og så kjem ein kort instruks om bruk av nettstaden. Midt på sida finn ein «Månedens poet», med bilete og diktet som er kåra. Til høgre for dette ligg «Anbefalte bøker», med framsida av ei utvalt bok under.

Når det gjeld tekstproduksjonsaspektet, finn ein lite av instruksjonar som kan hjelpe elevane til å nytte ulike program. Den einaste gjennomarbeidde instruksjonen er knytt til teikneserieprogrammet «Cartoonist», der ein finn ein kort teknisk framstilling av korleis ein kan lage teikneseriar. Elles finst det òg interne lenkjer til videoar av korleis ein ikkje bør / bør leggje fram PowerPoint-presentasjonar, men desse lenkjene verkar ikkje. Skrivemoglegheitene for elevane er særleg knytt til to enkle editorar – den første dukkar opp med instruksjonen «Her kan du skrive inn svaret ditt» på dei fleste stader med oppgåver, og den andre ligg i skriveverkstaden. Ein kan lagre svaret i begge, men dei manglar elles dei fleste funksjonar ein forventar av ein moderne tekstbehandlar – stavekontroll, integrering av lyd, bilete og video, hyperlenkjer og så vidare.

Reelle opningar for elevpublisering er det lite av. I «Cartoonist» kan ein sende inn stripene ein lagar, og dei beste kan bli kåra til månadens stripe og lagt ut, men dette skjer berre internt på «Lokus» – ein kjem ikkje ope ut på nettet. Her er òg ei lenkje til <http://www.avisiskolen.no>, der ein kan lage nettaviser dersom læraren godkjenner tekstane. Nokre andre lenkjer går til nettstaden <http://www.creaza.com>. Dette er eit ganske avansert, skuleretta tekstproduksjonsverktøy med moglegheiter for publisering til Internett, for å kommentere andre sine tekstar og liknande funksjonar som er i samsvar med deltakarkulturen. *Grip teksten* er likevel svært tilbakehaldne med å be elevane om å ta programmet i bruk. Her er berre eit par oppfordringar om å lage digitale tankekart, og ei oppfordring om å lage ei digital fotoforteljing, med beskjed om at *Creaza* kan nyttast som eitt av fleire alternativ. I eit par andre oppgåver på nettstaden blir blogg og nettside sett opp som alternative sjangrar som oppgåva kan løyast med, men dette blir ikkje følgt opp av tips om korleis det kan gjerast. I staden dukkar den enkle editoren opp, med oppfordring om å skrive inn svaret der.

Hovudtynga av tekstresepsjonen er sentrert rundt «Leselabben» og «Tekstbanken». I «Leselabben» finn ein to tekstar frå *Wikipedia*, og dei er klassifiserte som hypertekstar. Sjangeren er dermed representert, men i form av ei eigenredigering som manglar det dynamiske og kjenneteikna frå deltakarkulturen. I «Tekstbanken» har dei tatt med ein nettsidetekst frå <http://www.aasentunet.no>, og han er presentert som tradisjonell artikkeltekst, ribba for dei digitale sjangertrekka som ein finn på nettsida. Til saman finst det over 400 tekstar i desse to basane, så i volum er desse tre innslaga minimale, men dette blir til ein viss grad kompensert for av ei rekkje lenkjer andre stader på nettstaden. Her er godt over 20 lenkjer til *Wikipedia*-artiklar, òg på svensk, dansk og engelsk. I høgremenyen ligg ei lenkje til nettsida <http://www.lokus.no/stov>, om Henrik Wergeland, og her finn ein lenkjer til mellom anna Wikimedia og FlickrCC. Bloggen er òg bra representert gjennom lenkjer, mellom anna til Ibsen-bloggen <http://blogg.slippmeg.no> i høgremenyen. Her er òg lenkjer til ein fire til fem forfattarbloggar i forfatterportretta, men oppdateringsgraden er ganske ujamn. Når det gjeld oppdatering av nettsida elles, gir ordningane med «Månedens poet» og «Anbefalte bøker» nettsida eit dynamisk preg. Her er likevel litt å hente på vedlikehald, sidan ein fleire stader treffer på irriterande manglar som «[Bilde inn]» og «Her kommer det ...», slik det til dømes er under «Oversikter».

Tekstrefleksjonsvinklinga er ganske svak når det gjeld digitale tekstar. Under «Muntlig» er det lagt inn ein bolk med spørsmål til studiar av nettsamtalar (chat), og under «Å skrive tekster» og «Nettvett» er det ein del tips og råd knytt til bruk av Internett, opphavsrett og liknande. Elles finn ein litt om wikiar i Leselabben og bitte litt om den teknologiske utviklinga under «Tidslinje». Samla sett kan dette knapt seiast å vere forsvarleg i høve til krava i læreplanen, og ganske symptomatisk er det at ein i omgrepssamlinga korkje finn *wiki*, *blogg* eller andre omgrep knytt til digitale tekstar.

Panorama

Nettstaden er delt i to hovuddelar, ein lærardel og ein elevdel. Det er elevdelen som skal analyserast her, og denne delen er bygd opp av mykje fellesstoff for dei tre åra på vidaregåande, men med eigne repetisjonsoppgåver og «arbeidsark» til lærebøkene for kvart årssteg. Denne nettstaden er òg ganske omfattande, og ein finn mange tunge ressursar som videoar, lydklipp, animerte dikt, teikneseriar og nokre interaktive funksjonar. Framsida er enkelt bygd opp, med eit bilete av eit småbruk som blikkfang. Under biletet er det ein ryddig meny med vala «Basis», «Sjanger», «Språk og litteratur», «Sammensatte tekster», «Tekstsamling», «Oppgaver til bøkene» og «Test deg selv».

Panorama har ikkje lagt mykje vekt på tekstproduksjonsaspektet. Rett nok har dei under «Basis» eit nedlastingsark med eit lynkurs i Word på ti punkt, men fokuset er berre på layout, og vinklinga er mot kva som ser fint ut og er lesbart på papir. Slik sett representerer kurset eit noko gamaldags tekstsyn, der ein ikkje tek digital tekstpresentasjon heilt på alvor. Under «Basis – Kommunikasjon» er det òg ein video med nokre råd knytt til korleis ein skal lage PowerPoint-presentasjonar, og eit nedlastingsark med nokre refleksjonsoppgåver knytt til videoen. Råda er likevel så få at det verkar meir som ein slags oppstart enn ei innføring.

Vidare finn ein under «Sammensatte tekster» funksjonen «Komponer ditt eget bilde», der elevane kan setje saman ulike førehandslagra biletelement, og justere lys, farge og så vidare. Resultatet kan lagrast. Dette er greitt nok som øving, men her er ikkje reelle publiseringsmoglegheiter. Ut over dette finn ein ikkje editorar eller andre digitale moglegheiter for tekstproduksjon. I staden er hovudgrepet for elevskrivning knytt til nedlastingsark som skal fyllast ut for hand. Dette er ikkje akkurat eigna til å utvikle den digitale kompetansen til elevane, og når elevane under «Sjangerar – Episk diktning – Lars Mytting» blir bedne om først å skrive kladd, gjere forbetringar og til slutt føre inn, så blir det direkte tungvint. I oppgåvene finn ein heller ingen oppfordringar til elevane om å publisere andre stader.

I tekstsamlinga finn ein korkje bloggar eller wiki-tekstar, men videoar, lydklipp og nyvinninga animerte dikt er likevel med på å gi samlinga eit moderne digitalt preg. Under «Språk og litteratur – Tendenser og faser» ligg ei svært omfattande lenkjesamling, og mange av lenkjene fører til *Wikipedia*-artiklar, mest på bokmål, men òg på nynorsk, dansk og engelsk. *Store norske leksikon* (<http://www.sn.no>) er òg representert med mange artiklar, og denne nettstaden har wiki-inspirerte opningar for at alle kan skrive og redigere artiklar, om enn innanfor eit noko sterkare kontrollregime enn *Wikipedia*. Bloggar er det ikkje lenkjer til på nettstaden. Når det gjeld oppdatering, så finn ein ikkje aktualitetsstoff, og mangelen på bloggar forsterkar det lite dynamiske preget. Ein del nytt stoff, blant anna til emnet kommunikasjon, har kome til hausten 2009, men ein del rotne lenkjer i lenkjesamlinga (26/400) gjer nettstaden mindre funksjonell i undervisninga.

Når det gjeld tekstrefleksjonen, har nettstaden ei viss breidde. Under «Sjanger – Sakprosa» ligg det ein video der Johan Tønnesson seier litt om Internett og blogg, og under «Sjanger – Episk diktning»

er det ein video der Kjetil Johnsen er innom chat, dataspel og Internett. Dei same stadane finn ein òg sjangertre der blogg, chat, hypertextforteljing og heimeside er representerte. Blant arbeidsarka knytt til «Sammensatte tekster» kan ein hente fram eitt om hypertext og eitt om nettsidestruktur. Slik sett er breidda altså akseptabel i høve til kompetansemåla, men det er lite stoff på kvart punkt, og dermed manglar ein djupna som skal til for at elevane får skikkeleg innsikt i fenomenene.

Spenn

Denne nettstaden har ei ryddig framside, med eit bilete og litt informasjon om strukturen i midten, ein venstremeny og ein spalte med siste nytt til høgre. Nedst finn ein lenkjer til programvare, kontaktinformasjon og opplysningar om opphavsrett. Venstremenyen er bygd opp etter kapittelinddelinga i boka – «Kommunikasjon», «Tekstlære», «Skjønnlitteratur», «Sakprosa», «Medier og sammensatte tekster», «Skriftlige tekster», «Muntlige tekster», «Språk og kultur» og «Tekster». Tekstsamlinga er inndelt tematisk på den same måten som boka. I tillegg har ein valet «Illustrasjoner i Spenn», der det er ein artikkel som omtaler biletbuiken i boka.

I omfang er nettstaden mindre omfattande enn *Grip teksten* og *Panorama*, og det er lite fokus på digitale tekstar. Når det gjeld tekstproduksjon, finn ein ingen instruksjon, korkje om korleis programvare skal brukast, eller korleis ein skal utnytte sjangrar som blogg eller wiki. Her er heller ikkje editorar eller moglegheiter for elevpublisering. Éin stad blir elevane bedne om å publisere på Internett, og det er under «Medier og sammensatte tekster – Presentasjon av skolen din». Der skal elevane lage ein presentasjon av skulen sin, og nytte tekst, bilete, musikk og film. Dei beste framlegga skal leggjast ut på heimesidene til skulen. Det er ei oppgåve i tråd med intensjonane i læreplanen, men nettstaden gir ikkje elevane hjelp i korleis dette kan gjerast.

Typiske digitale sjangrar som blogg og wiki er ikkje representerte i tekstsamlinga. På nettstaden finn ein eit par lenkjer til *Wikipedia*, men ikkje til bloggar. Oppdateringa av stoffet er svært dårleg. I spalten «Siste nytt» er den nyaste teksten frå 2.9.2008, medan den førre er frå 21.11.2006. Elles er svært mange av dei eksterne lenkjene rotne (10 av 24). Fleire interne lenkjer fungerer heller ikkje – det gjeld eit så sentralt emne som «Språk og kultur», og det gjeld to av dei tematiske områda i tekstsamlinga – «Hvem er jeg?» og «Folkediktning». Det same problemet rammer òg lenkjer til ein del mindre oppgåver. Dette vil nødvendigvis føre til store frustrasjonar i ein undervisningssituasjon.

Framstillingar av den digitale tekstkulturen er ikkje mykje vektlagt. Ein finn nokre avkryssingsoppgåver om Internett under «Medier og sammensatte tekster – faktatrening», og ein finn dessutan ei skriveoppgåve om SMS-språk basert på stoff frå læreboka under «Tekster – For bokstavenes skyld». Artikkelen under «Illustrasjoner» inneheld litt om digital manipulasjon av bilete, og under «Siste nytt» er det ein artikkel om nettdebattar: «Nick eller navn?». Under «Medier og sammensatte tekster – Nettaviser og papiraviser» står det litt om nettaviser, men hovudtyngda av informasjonen er samla i tre lenkjer, og to av dei er karakteristisk nok rotne.

Tema

Framsida her er svært enkel, med titlane og små illustrasjonar frå dei første 17 kapitla i læreboka som det dominerande innhaldet. Øvst finn ein ei talrekkje frå 1 til 17, der ein òg kan klikke seg inn til det same innhaldet. Til venstre ligg lærarressursar, med lenkjene «Innlogging», «Årsplan Vg1» og «Lesing og skriving på nynorsk». Nedanfor det ligg eit søkjefelt. Hovudgrepet innanfor dei ulike kapitla er ulike oppgåver, og nettstaden har lite innhald utover desse. Den vanlege oppgåveinddelinga

er ei tredeling i «Faktakoblinger», «Flervalgsoppgaver» og «Nettjakt». Dei to første av desse er svært enkle «utfyllingsoppgåver» som i beste fall kan fungere som repetisjon. «Nettjakt»-oppgåvene er meir avanserte. Dei krev ofte aktivt kjeldarbeid, refleksjon og tekstproduksjon. Vidare finn ein lærarressursar og ein enkel ressursbank med nokre få lyd- og biletfiler som elevane kan bruke. Elles er læreplanmåla for kapittelet lista opp midt på sida.

Når det gjeld tekstproduksjon, er det ein del tips knytt til korleis ein kan byggje opp PowerPoint-presentasjonar under kapittel 1 – «Nettjakt». Elles finst det ingen instruksjonar, heller ikkje knytt til bloggar og wikiar. Nettstaden har ikkje eigne moglegheiter for elevpublisering, men elevane blir bedne om å publisere via bruk av nokre eksterne lenkjer. Det gjeld dikt til <http://www.dagbladet.no/skolekammeret> under kapittel 3, og både dikt og kommentarar til <http://fortellinger.net/> under kapittel 1. Vidare blir dei bedne om å publisere taler/respons på taler via læringsplattform under kapittel 5, og teikneseriar til <http://www.nettserier.no> og nettaviser til <http://skolenettet.no> under kapittel 7.

Nettstaden har ikkje tekstsamling. Her er berre eit par lenkjer til *Wikipedia*, og ingen til bloggar. Aktualitetsstoff manglar heilt, men av dei om lag 160 eksterne lenkjene er berre sju rotne, så vedlikehaldet er nokon lunde bra.

Av meir refleksjonsprega stoff finn ein litt om både bloggar og wikiar. Under kapittel 1 er det ei lenkje til «Gullbloggen 2005» på *Dagbladet* sine nettsider. Her er omtale av ulike bloggar, og ei kåring av den beste. Det byrjar å bli nokre år sidan 2005, men ei samanlikning av ulike typar bloggar som det er lagt opp til her, kan likevel få fram interessante sider ved sjangeren. I kapittel 10 under «Norrønt og Norsk» skal elevane samanlikne oppslaga til ordet «etymologi» i *Caplex*, *Wikipedia* og nettsida til språkforskaren Tor Erik Jenstad. Ideen er god, men lenkja til Jenstad si side er dessverre roten. Ein finn òg spørsmål til studiar av nettdebattar under kapittel 6 og nettaviser i kapittel 7. Likeins er det i kapittel 13 oppgåver der elevane skal vurdere kjeldebruken til kvarandre, blant anna når ein nyttar informasjon frå søkjemotorar. Faktakoplingsoppgåvene har digitale innslag knytt til omgrep som blogg, hypertekst og interaktivitet. Det digitale er altså med, men djupare, meir forklarande element er ein mangel ved nettstaden.

NDLA

NDLA sine sider er meint å dekkje alle læreplanmåla for norskfaget, Vg1, og konseptet er basert på open kjeldekode og frikjøpt materiale, som kan nyttast av alle. Ein del av materialet er kjøpt inn frå ulike leverandørar – òg frå dei konkurrerande forlaga. Nettstaden har gått gjennom ganske store endringar frå august til oktober 2009, men den gamle versjonen er tilgjengeleg i arkivversjon, for dei som framleis vil bruke han. Framsida av den nye versjonen har ein menyfunksjon der ein kan velje mellom årsstega, òg omtala vidare her går på vala ein får opp for Vg1. Hovuddelen av sida er vigd lenkjer til kapittel og underkapittel, med overskriftene «Språk og kultur», «Tekst og kommunikasjon», «Lyriske tekstar», «Episke tekstar», «Litterær sakprosa», «Funksjonell sakprosa», «Samansette tekstar», «Rett på språket», «Munnleg kommunikasjon» og «Språk- og litteraturhistorie». Denne inndelingar verkar lite logisk og ganske forvirrande, all den tid til dømes samansette tekstar sjølvsagt kan vere funksjonell sakprosa, lyriske tekstar og så vidare. Nedst på sida finn ein omtale av og lenkjer til det nyaste fagstoffet som har kome til. I midten oppe har ein, i tillegg til «Meny», vala «Tema» og «Læreplan». Under «Tema» finn ein mellom anna tekstsamlinga «Mediatek». Øvst oppe ligg ei menylinje med kontaktinformasjon, hjelpefunksjon, søkjefelt og liknande.

Instruksjonar for å drive digital tekstproduksjon er vektlagt på nettstaden. Under «Språk og kultur – Språk og digitale ferdigheiter» finn ein instruktive bolkar om digital produksjon, redigering og publisering generelt, og spesielt retta mot bilete, lyd, og levande bilete. På ein tilsvarande måte går ein inn på ein sjanger som digital forteljing. Instruksane er òg knytte til konkrete plattformer som Youtube, Flickr, Moviemaker og PowerPoint. Dessutan finn ein lenkjer og oppgåver til teikneseriekurset «Cartoonist» på *Creaza*-plattforma, og nettstaden gir elevane nokre stader høve til å nytte den nokså avanserte editoren FCKeditor. Denne editoren er gratis og basert på open kjeldekode, og han gjer det mellom anna enkelt å klippe ut / lime inn materiale frå nettet. I augustversjonen var det under «Språk og kultur – Sjangrar og media i dag – Kollektive nettstader» instruksjonar om redigering og publisering av *Wikipedia*-artiklar, og under «Personlege nettstader» fanst informasjon om ulike moglegheter for å opprette egne bloggar. Dette innhaldet er av ein eller annan grunn fjerna frå både den nye versjonen og arkivversjonen av den gamle. Det er uheldig for elevane som skal prøve å nå kompetansemåla.

Oppfordringar til publisering finst det elles mange av, til dømes denne:

«I NDLA/MiniXperten blir du utfordret til å produsere innhold som andre elever kan ha glede og nytte av. De beste bidragene blir tatt inn i læringsressursen og honorert.»²

Dessutan er det moglegheit for å dele stoffet gjennom knappen «Del/Tips» dei fleste stader på nettstaden. Her kan ein dele innhald via ei rekkje program som Facebook, Yahoo og Delicious. Den såkalla «Delingsarenaen» til *NDLA* er no tilgjengeleg i betaversjon, men her er enno ikkje lagt inn noko på norsksidene. Målet er at innhaldet skal bli søkbart og knytt opp til kompetansemåla i læreplanen for å lette bruken for elevar og lærarar, som òg skal bli dei viktigaste bidragsytarane.

Den største tekstsamlinga på nettstaden heiter «Mediatek» og ligg under «Tema». Her finn ein videoklipp, lydressursar og e-førelingar. Eit eige underkapittel er vidd elevproduksjonar – mest videoar, men òg døme på animasjon og teikneserie. Elles finn ein døme på e-postbrev under «Funksjonell sakprosa». Nettstaden har lenkjer til nokre bloggar (til dømes <http://metaforbanken.blogg.no/>) og ein god del *Wikipedia*-artiklar (på bokmål, nynorsk, engelsk og islandsk). Når det gjeld oppdatering, har nettstaden gått igjennom store endringar frå august til oktober 2009. Til dømes er spalta «Aktuelt» fjerna frå framsida. Sidan nettstaden er svært omfattande, har eg berre undersøkt lenkjebruken systematisk i kapittel 1 «Språk og kultur». Her er 37 av 175 lenkjer rotne, og det talet er høgt. Ein kjem òg til ein del sider som ikkje er ferdiglaga, og det svekkjer funksjonaliteten ytterlegare.

Meir refleksjonsprega stoff om den digitale tekstkulturen finn ein under «Språk og kultur – Språk og identitet – Språk og ny teknologi». Her handlar det mellom anna om SMS-, chat- og e-postspråk. I underkapitlet «Språk og digitale ferdigheiter» står det om juss og etikk på nettet. Under «Tekst og kommunikasjon – Sjanger» er fagteksten «Frå postkort til MMS» plassert, og her kjem ein òg litt inn på blogg og *Wikipedia*. I framhaldet av dette kapitlet er det ei interessant drøfting av om SMS er ein sjanger eller eit medium. Kapitlet om samansette tekstar inneheld refleksjonar kring grafisk design og skrifttypar på PC, og under «Tema – Forskarspiren» ligg elevforskningsrapporten «Wikifisering av skolen» frå ei gruppe elevar ved Langhaugen vgs. som har vunne Holbergprisen i skolen. Men den grundige gjennomgangen av nettstader og nettsjangrar som fanst i augustversjonen, manglar i denne nye utgåva, og det gjer at ein del av refleksjonsstoffet blir litt for overflatisk og lite systematisk i høve til kva ein kunne forvente ut frå kompetansemåla.

Konklusjon

Analysane har vist at vektlegginga av det digitale feltet varierer ein del frå nettstad til nettstad, og at ingen av nettstadane enno er på eit nivå som gir elevane god nok støtte i arbeidet med å nå kompetansemåla i norskplanen. Med tanke på at dette feltet òg var dårleg dekt i lærebøkene, er resultatet svakt, særleg ettersom det har gått over fire år sidan planen låg føre.

Tekstproduksjonsaspektet er det som varierer mest mellom nettstadane. *NDLA* tek behovet for opplæring gjennom instruksar i tekstproduksjon mest på alvor, dei tilbyr ein avansert editor og har både oppfordringar til elevpublisering, samstundes som dei legg til rette for det. Dei andre nettstadane har minimalt med instruksar, men ein finn noko i eksterne lenkjer, der spesielt *Creaza* skil seg ut i positiv retning. Det same problemet gjeld for publiseringsmoglegheiter. Her skil likevel *Tema* og *Grip teksten* seg litt ut med fleire oppfordringar til publisering gjennom eksterne lenkjer som *Skolekammeret* og nettbaserte skuleaviser. Elles signaliserer *Panorama* eit gammaldags syn på tekstproduksjon gjennom sin utstrakte bruk av nedlastingsark, der elevane til og med blir bedne om å kladde, gjere forbetringar og så føre inn.

Når det gjeld tekstresepsjonen, verkar det som om *Wikipedia* no er gangbar mynt i norskfagleg samanheng, sidan alle nettstadane har lenkjer dit. Gjennom sitt val med eigenredigering av wiki-artiklar og nettstader syner *Grip teksten* lite forståing for særtrekk ved den digitale tekstkulturen. Denne nettstaden er likevel den einaste av dei læreboktilknytte som har lenkjer til bloggar, og det i lag med dei jamlege oppdateringane av framsida veg noko opp for denne svakheita. *NDLA*, på si side, har både lenkjer til bloggar og, som *Panorama*, ei moderne tekstsamling. Vedlikehald av eksterne lenkjer er eit gjennomgripande problem som må løysast dersom nettstadane skal kunne nyttast effektivt i undervisninga. På dette punktet skil *Tema* seg litt ut i positiv retning, medan *Spenn* er så dårleg på både intern og ekstern lenking at nettstaden neppe kan brukast etter intensjonen.

Kunnskapssida er samla sett den svakaste ved nettstadane, og dei gir elevane lite støtte når dei skal reflektere over den digitale tekstkulturen. *NDLA* og *Panorama* har ei viss breidde i tilnærminga, men manglar dei meir djuptgåande framstillingane. *Tema* har ein del oppgåver som legg opp til refleksjon kring ulike digitale fenomen, men har ikkje fagstoff til å byggje opp under oppgåvene. Både *Grip teksten* og *Spenn* er direkte svake på dette punktet.

Deltakarkulturen har fått klart mest rom på *NDLA*s nettstad. Her er det lagt vekt på open deltaking i dei vanlegaste nettstadane der denne kulturen lever, sirkulering av innhald gjennom ulike delingsmetodar og moglegheit for elevane til å gi tilskot gjennom elevarbeid som ikkje nødvendigvis er perfekte. Slik sett legg denne nettstaden bra til rette for situert læring. Læreboknettstadane er langt meir tilbakehaldne, sjølv om *Tema* og *Grip teksten* prøver seg litt famlande utpå.

Dersom ein skal rangere nettstadane ut i frå analysane, så kjem *NDLA* best ut. Deretter kjem *Grip teksten*, med *Panorama* hakk i hæl. *Tema* er ein del svakare enn desse to, og *Spenn* er den svakaste. Ein del av forklaringa på dette kan ligge i ressurstilgangen. *NDLA* og *Panorama* har hatt støtte frå Utdanningsdirektoratet, og *Grip teksten* er ein betalingsnettstad. *Tema* tek dessutan betaling for lærarsidene sine, og har slik sett litt inntekt på nettsidene, i motsetnad til *Spenn*, som berre kan lite på inntekta frå bokalet. Kvalitet kostar, med andre ord.

Men forklaringa på at *NDLA* kjem best ut, ligg nok ikkje berre direkte i økonomien. Særleg forspranget knytt til tekstproduksjonsaspektet og deltakarkulturen, kan ha andre grunnar. Dei største kostnadene ligg i produksjon/innkjøp av innhaldselement som videoar, lydfiler og animasjonar, og ikkje i tilrettelegging for deltaking og situert læring. Forlaga er nok enno sterkt forankra i ein kultur bygd på ein førdigital økonomi og eit eldre tekstsyn, der haldningar knytt til opphavsrettstenking og redaksjonelle prosessar kan verke som ein dempar på viljen til å opne opp for deltakarkulturen på nettstadane. Dette ser ein til dømes på måten *Spenn* omtalar opphavsrett: «Elektronisk (digital) kopiering som ikke er hjemlet i lov eller avtale, er forbudt». ³ For mange elevar vil nok dette verke noko firkanta og avvisande. *NDLA*, derimot, viser ei heilt anna forståing og tilrettelegging for deltakarkulturen gjennom si *Creative Commons*-lisensiering, der alle fritt kan bruke, omarbeide og dele tekstane mot å opplyse om opphavspersonen (jf. Hannemyr, 2007). Avstanden til forlagsbransjen og den tradisjonelle lærebokmarknaden kan dermed ha vore ein styrke for *NDLA* i denne samanhengen.

Ein OECD-rapport om digitale læremidlar og innovasjon i Norden peikar i den same retninga. Dei har observert at i små land «[...] there is little point in publishers innovating (and taking a risk) with new DLR [Digital Learning Resources] business models if all they are doing is cannibalizing a profitable textbook market.» (OECD, 2009a, s. 89f). I case-studien frå Noreg har dei mellom anna undersøkt Aschehougs *Lokus*-plattform generelt og kome fram til at «The content is – due to business model reasons and other priorities by the publisher – based on a strong national tradition of textbooks, and the platform maintain the editorial concepts from the textbooks regarding the content structure and the roles of the users.» (OECD, 2009b, s. 11). Dette er heilt i tråd med mine funn for dei norskfaglege nettstadane til forlaga.

For feltet digitale tekstar samla sett innan norskfaget er løysingane til korkje forlaga eller *NDLA* gode nok. Faren med det, er at ein sentral del av norskundervisninga blir eldsjelavhengig – lærarane med interesse, tid og kompetanse nok til å hente det beste frå Internett vil alltid kunne greie å leggje til rette for at elevane skal nå både overordna mål og kompetansemål i læreplanen, medan dei andre vil kunne få vanskar med å få til ei slik tilrettelegging.

Referansar

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second life, and Beyond. From Production to Producership*. New York: Peter Lang.

Drotner, K. (2008). Boundaries and bridges: Digital storytelling in education studies and media studies. I Lundby, K. (red.) *Digital storytelling, mediated stories: self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.

Engebretsen, M. (2007). *Digitale diskurser. Nettavisen som kommunikatív flerbruksarena*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Erstad, O. og Silseth, K. (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the educational context. I Lundby, K. (red.) *Digital storytelling, mediated stories: self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.

Grip teksten (<http://www.lokus.no>). Aschehoug.

Hannemyr, G. (2007). Med lov til å dele. *Digital kompetanse* 2/2007.

Hoem, J. og Schwebs, T. (2008). Se, her er jeg! Selvframstilling på en læringsarena. I Østerud, S. og Skogseth, E.G (red.) *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Cappelen Damm.

Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. (http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF).

LNU (2009). *Sakprosakanon for skolen*. (<http://www.norskundervisning.no/images/stories/Sakprosaking/sakprosakanon%20presse-web.pdf>).

Lund, A. (2006). Wiki i klasserommet: Individuelle og kollektive praksiser. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 4/2006.

Mortensen, T.E. (2008). Of a divided mind: weblog literacy. I *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

NDLA (<http://ndla.no/nn/fag/27>).

New London Group (2003). A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. I Cope, B. og Kalantzis, M. (red.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, s. 9–37. Routledge. London og New York.

OECD (2009a). *Beyond textbooks. Digital learning resources as systemic innovation in the Nordic countries*. CERi.

OECD (2009b). *OECD study on Digital learning resources as systemic innovation. Country case study report on Norway*. CERi. (<http://www.oecd.org/dataoecd/46/20/42214660.pdf>).

Panorama (<http://www.gyldendal.no/panorama>). Gyldendal.

Rambøll (2009). Evaluering av Nasjonal Digital Læringsarena. Sluttrapport. (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/NDLA_endeligsluttrapport.pdf).

Richardson, W. (2009). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. 2. utg. California: Corwin Press.

Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica* 1/2008 (<http://www.adno.no>).

Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskboekene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica* 1/2009 (<http://www.adno.no>).

Schwebs, T. og Otnes, H. (2006). *Tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. 2. utg. Cappelen Akademisk.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spenn (<http://spenn1.cappelendamm.no>). Cappelen Damm.

Svoen, B. (2008). Den nye mediekompetansen: De unge og deltakerkulturen. I Nygren, P. og Thuen, H. (red.) *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tapscott, D. og Williams, A.D. (2008). *Wikinomics. How mass collaboration changes everything*. London: Atlantic Books.

Tema (<http://tema.samlaget.no>). Samlaget.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan i norsk*. (<http://www.utedanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>), lasta 12.11.09.

Wilber, D.J. (2008). College students and new literacy practices. I *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Østerud, S. og Schwes, T. (2009). Mot en IKT-didaktikk. I Østerud, S. (red.) *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Østerud, S. og Skogseth, E.G. (2008). Å være på nett. I Østerud, S. og Skogseth, E.G. (red.) *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg 1

Oversyn over analysetidspunkt:

	<i>Grip teksten</i>	<i>Panorama</i>	<i>Spenn</i>	<i>Tema</i>	<i>NDLA</i>
1. nedlasting	26.06.2009	23.06.2009	24.06.2009	10.08.2009	05.08.2009
2. nedlasting	08.09.2009	24.09.2009	29.09.2009	12.10.2009	19.10.2009

1 Takk til Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (UiS), Martin Engebretsen (UiA) og Pål Hamre (HVO) for gjennomlesingar og kommentarar på ulike tidspunkt i arbeidet.

2 <http://ndla.no/nn/node/15653>, lasta 20.10.09.

3 http://spenn1.cappelendamm.no/c39190/artikkel/vis.html?tid=370335&strukt_tid=39190, lasta 11.1.09.

Del III Oppdatering, drøfting og konklusjon

6. Utviklinga i lærarutdanningane

Etter at eg skreiv paperet (artikkel III) om lærarutdanningane i 2008, har det skjedd vesentlege endringar på dette feltet. Allmennlærarutdanninga har gått igjennom ei større reform, og signal om endringar ved årseininga i nordisk har gjort at eg òg har sett på studieplanen ved Universitetet i Oslo på nytt.

6.1 Nordisk med tillegg av PPU

I 2010 skreiv Torill Steinfeld, professor ved Universitetet i Oslo, eit notat til Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur der ho bad fagrådet kome med ei tilråding om kva som bør inngå i den faglege grunnutdanninga som ein treng for å få kompetanse som norsklærer i skulen. I tillegg til å ville ha ei styrking av norsk som andrespråk og litteratur, drog Steinfeld inn at ”De grunnleggende ferdighetene (muntlig og skriftlig språkbruk, lesekompetanse, digital kompetanse) er en felles forpliktelse for alle fag. Men man må anta at forpliktelsen hviler særlig tungt på norskfaget”.¹⁴⁸ Og ho følgde opp med dette:

Inkluderingen av sakprosa i skolens norskfag reiser spørsmål om hvorvidt emner hvor det arbeides med sakprosaetekster, skal regnes som ”språklige”, eller om en ved sammensetting av 60-gruppen må/bør/kan legge til grunn et utvidet tekstbegrep, dvs. at emner som

¹⁴⁸ Steinfeld 2010:3

omfatter tekst- og kontekstanalyse kan ses i sammenheng innenfor 60-gruppen.¹⁴⁹

Fagrådet vedtok på årsmøtet at dei vil setje ned ein komité som skal ”[...] formulere faglege minstekrav for å bli norsklærer”¹⁵⁰. Dette er liknande tankar som eg presenterte i paperet (artikkel III).

Ein gjennomgang av programmtala av årseininga *Nordisk, særlig norsk språk og litteratur* ved Universitet i Oslo syner at dette universitetet allereie har gjennomført ein del endringar. Programmet er no bygd opp av tre obligatoriske emne: NOR1100 - Norsk grammatikk (10 sp), RETKOM1102 - Tekst og kommunikasjon (10 sp) og NOR1300 - Nordisk, særlig norsk, litteratur 1800-2000 (20 sp). Studentane må dessutan velje støtteemne på til saman 20 sp, og her kan dei velje mellom ei lang rekkje emne.¹⁵¹ I vår samanheng er dei obligatoriske emna dei mest interessante, fordi dei seier noko om det minimum alle må ha med seg, og dermed noko om fellesgrunnlaget deira dersom dei vel å bli norsklærarar.

Grammatikkemnet er etter tradisjonen eit reint verbalspråkleg emne, og det blir skildra slik:

Emnet tek føre seg hovuddraga i norsk grammatikk, dvs. morfologi (bøying og ordlaging) og syntaks. I emnet er det også med noko om

¹⁴⁹ Steinfeld 2010:4

¹⁵⁰ Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur 2010:4

¹⁵¹ Universitetet i Oslo 2011a:1

fonologi, om dansk og svensk språk, forutan eit oversyn over kva som skil norsk frå andre språk meir allment.¹⁵²

Litteraturemnet er òg tradisjonelt når det gjeld tekstomgrepet, noko denne korte emneomtala viser:

Emnet kombinerer lesning av sentrale nordiske, særlig norske, tekster fra 1800-tallet og fram til vår egen tid (romaner, noveller, essay, drama, lyrikk). Emnet inkluderer også litteraturhistorie fra samme periode, noe sekundærlitteratur relatert til enkelttekster og sjangerer, og analytisk metode.¹⁵³

Pensumtekstane er i tråd med dette òg tradisjonelle, men i teoripensumet kan studentane velje å lese Jakob Lothes *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse* (2003), og/eller Rolf Gaaslands *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse*, (1999) som innføring i forteljande dikting.¹⁵⁴ Gaaslands bok nyttar eit tradisjonelt, verbalspråkleg tekstomgrep¹⁵⁵, medan Lothe òg handsamar filmar som tekstar¹⁵⁶. Her er altså ei opning for å arbeide teoretisk med eit utvida tekstomgrep.

I emnet Tekst og kommunikasjon går ein lenger, og legg tekstomgrepet nærmare det ein finn i LK06:

¹⁵² Universitetet i Oslo 2011b:1

¹⁵³ Universitetet i Oslo 2011c:1

¹⁵⁴ Universitetet i Oslo 2011d:1

¹⁵⁵ Gaasland 1999:12

¹⁵⁶ Lothe 2003:14

Tekstbegrepet dette emnet legger til grunn omfatter, på samme måte som i skolens læreplan, både muntlige og skriftlige tekster, og det legges vekt på at tekster er satt sammen av mange slags uttrykk – at de er multimodale. Tekstene på kurset vil bli hentet fra forskjellige tekstkulturer i samfunnet, slik som litteratur, skole, politikk, arbeidsliv og medier.¹⁵⁷

Under punktet ”Hva lærer du?” blir relasjonen til skulen ytterlegare understreka: ”Emnet samsvarer godt med hva Kunnskapsløftet sier om tekstarbeid i skolen, men vil være nyttig også i mange brukssammenhenger utenom skoleverket”.¹⁵⁸ Dette blir òg følgt opp av at ei av fire pensumbøker heiter *Retorikk i skolen* av Jonas Bakken (2009).¹⁵⁹ Her ei eit heilt kapittel vigd retorisk analyse av ein samansett tekst, nærmare bestemt ei nettside.¹⁶⁰ Yngve Benestad Hågvars *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse* (2007) opererer òg med eit multimodalt tekstomgrep, og har grundige framstillingar av bilet- og layoutanalyse, nettaviser osv.¹⁶¹ Resten av pensumet er Svennevigs *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, som dei òg las i 2008 (jf. artikkel III), og Tønnesson, Johan L. (2008) *Hva er sakprosa*, som held seg til eit meir tradisjonelt, verbalspråkleg tekstomgrep.¹⁶²

¹⁵⁷ Universitetet i Oslo 2011e:1

¹⁵⁸ Universitetet i Oslo 2011e:1

¹⁵⁹ Universitetet i Oslo 2011f:1

¹⁶⁰ Bakken 2009:87ff

¹⁶¹ Hågvar 2007:24

¹⁶² Tønnesson 2008:10

Med dette emnet er det klart at årseininga i nordisk ved Universitetet i Oslo kvalifiserer norsklærarar på ein måte som klart er betre i samsvar med krava i Kunnskapsløftet enn tilfelle var i 2008. Men noko av tendensen er òg den same – det er frå det som tradisjonelt har vore språksida av faget fornyinga kjem, frå litteratursida er ho minimal. Hovudtyngda av fornyinga ligg på tekstrefleksjon, medan tekstproduksjonssida er mindre framheva.

1. april 2011 kom òg tilrådinga om minstestandard for å bli norsklærarar som var bestilt av Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur. Fagrådet har slutta seg til tilrådinga, som utover tradisjonelle målsetjingar for språk og litteratur har desse to (av 10) læringsutbyteformuleringane for 60-gruppa:

[Studenten] har grunnleggjande kunnskapar om kva som kjenneteiknar munnlege, skriftlege og samansette tekstar; fiksjons- og sakprosaetekstar, og tekstar frå eldre og nyare medium

[Studenten] har ferdigheiter i tekstanalyse i eit kommunikasjonsperspektiv¹⁶³

Tilrådinga legg seg altså nær LK06 når det gjeld tekstsyn med inkludering av samansette tekstar og krav til tekstrefleksjon. Dersom alle institusjonane vel å følgje tilrådinga, vil altså samsvaret mellom norsklærarutdanningane ved universiteta/høgskulane i nordisk og skulefaget norsk bli langt betre enn det har vore dei siste året. Men, til

¹⁶³ Røsstad og Thorvaldsen 2011:9

liks med Universitetet i Oslo, er tekstproduksjonssida ved samansette tekstar ikkje vektlagd.

Nasjonalt er det no sett i gang eit reformarbeid for PPU/integrerte lærarutdanningsprogram, slik at opptak til desse programma vil ha endra regelverk hausten 2013. Føremålet med reforma blir omtalt slik av Kunnskapsdepartementet:

Målet er at utdanningene skal bli mer integrerte, profesjonsrettede, forskningsbaserte og av høy kvalitet. Tettere kobling mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis er viktig for å heve kvaliteten i alle utdanningene.¹⁶⁴

I vår samanheng kan dette gi positive utslag for den faglege einskapen, men for å få det til, vil det vil vere viktig å styrkje fagdidaktikken innan utdanningane, sidan det er særleg her fag møter praksis. Eit anna argument for dette er at lærarstudentane no òg må bli i stand til å undervise i dei nye områda norskfaget har fått ansvar for, til dømes multimodale tekstar i nye medium.

Men i mandatet til rammeplanutvalet står det under ”Overordnede føringer” at utvalet skal leggje ”Økt vekt på faglig og pedagogisk/didaktisk kompetanse tilpasset aktuelle årstrinn – utvidet og fornyet pedagogikkfag, pedagogikk og elevkunnskap”¹⁶⁵. Det er vanskeleg å sjå korleis ein kan utvide pedagogikkfaget utan å redusere rommet for fagdidaktikken, særleg for varianten med PPU på slutten av

¹⁶⁴ Kunnskapsdepartementet 2011a:1

¹⁶⁵ Kunnskapsdepartementet 2011b:1

utdanningane. Mandatet kan altså føre reforma i andre retningar enn det behovet som utviklinga av norskfaget i skulen peikar mot.

6.2 Grunnskulelærarutdanningane

Frå hausten 2010 har den gamle allmennlærarutdanninga blitt ei grunnskulelærarutdanning (GLU) med to løp: 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Norskfaget er obligatorisk i det første løpet og valfritt i det andre. I dei nasjonale retningslinjene er læringsutbytteskildringane for norskfaget nokså like for dei to løpa¹⁶⁶, men me skal her konsentrere oss om utdanninga for 5.-10. trinn. Dette løpet består av 60 sp, og det er delt inn i to emne på 30 sp kvar – Norsk 1 og Norsk 2. Vidare blir desse emna omtalt samla.

I innleiinga ”Faget i utdanninga” blir faget kalla eit ”[...] kunnskaps- og dannelsingsfag, eit estetisk fag, eit språkfag og eit praktisk profesjonsfag”¹⁶⁷. Vidare blir eit avsnitt vigd språk, språkbruk og deltaking i skriftkulturen, før dette avsnittet kjem:

Litterær danning er mellom anna eit resultat av arbeid med ulike typar tekstar, tekstar som gir innsikt i menneskeliv, kulturliv og samfunnsliv – eldre og nyare, munnlege og skrivne, oppdikta og sakprega, tekstar i aviser, tidsskrift, bøker eller på skjerm, og samansette tekstar som spelar seg ut på papir, skjerm, lerret eller scene. Norsklærarar må derfor kunne presentere eit mangfald av tekstar for elevane – tekstar som kan vere opphav til forståing, gi

¹⁶⁶ Kunnskapsdepartementet 2010a og Kunnskapsdepartementet 2010b

¹⁶⁷ Kunnskapsdepartementet 2010b:28

opplevingar og skape lyst til å lese meir og skaffe seg meir kunnskap og større innsikt.¹⁶⁸

Her er det interessant å sjå at dei samansette tekstane blir kopla til litterær danning – med vekt på både oppdikta og sakprega tekstar, og at ein dreg inn tekstar på skjerm som relevante.

Læringsutbyteformuleringane er delt inn i kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse. Her er nokre interessante punkt knytt til kunnskapar: [Studenten]

- har omfattande kunnskap om kva som kjenneteiknar munnlege, skriftlege og samansette tekstar; fiksjonstekstar og sakprosa tekstar i ulike sjangrar, og tekstar frå eldre og nyare medium (s. 30)
- har kunnskapar om kva for funksjonar lesing og skriving har hatt og har i kulturen vår og om kva som kjenneteiknar språkleg kommunikasjon i ulike medium (s. 32)
- har utvida kunnskapar om munnlege og skriftlege sjangrar i tradisjonelle og moderne medium og innsikt i korleis elevar frå 5. til 10. trinn utviklar kunnskapar om desse og kan nytte dei i eige tekstarbeid (s. 32)
- har god litteraturhistorisk oversikt og kunnskapar om sentrale verk i norsk fiksjonslitteratur og sakprosa og kjennskap til teoriar om samansette tekstar (s. 32)
- har kunnskap om kva som skjer når ein tekst vert overført frå eit medium til eit anna (adaptasjon) (s. 32)

¹⁶⁸ Kunnskapsdepartementet 2010b:28

Og nokre interessante punkt knytt til ferdigheiter: [Studenten]

- kan ta i bruk ulike digitale verktøy i norskopplæringa, skape og vurdere digitale, samansette tekstar (s. 31)
- kan setje i gang, rettleie og vurdere munnleg, skriftleg og samansett tekstproduksjon hos elevar på ungdomssteget og grunngi karakterane ein set (s. 32)
- kan lese, analysere, tolke og vurdere samansette tekstar, sjå dei i eit historisk perspektiv og setje dei inn i ein større kulturell og offentleg samanheng (s. 32)

Under generell kompetanse finn me dette punktet: [Studenten]

- kan rettleie elevar i arbeidet med tekstar slik at dei kan utvikle seg sjølve, skaffe seg kunnskapar og førebu seg for aktiv deltaking i offentlege rom og samfunnet som eit heile (s. 33)

Samla sett er det verdt å merkje seg dei ganske sterke krava som blir stilt studentane når det gjeld samansette tekstar, vekta på medieperspektiv og koplingane til offentlegheita. Forskjellane er tydelege frå den førre rammeplanen, særleg ved at tekstproduksjonsperspektivet ved digitale og samansette tekstar no er klart til stades, både når det gjeld kva studentane sjølve må meistre, og kva dei skal vere i stand til å lære elevane. Her er òg ein balanse mellom krava til tekstproduksjon, tekstresepsjon og tekstrefleksjon.

Her kan likevel liggje eit par utfordringar knytt til denne utdanninga, som eg òg var inne på i artikkel III. Den eine går på arbeidsmengda til studentane – her er no 60 læringsutbyteformuleringar som skal

oppnåast på 60 studiepoeng. Nokre av dei er svært krevjande, som til dømes den første som her er sitert under "Kunnskapar", og denne knytt til språk: "[Studenten] har brei kunnskap om språket som system og språket i bruk".¹⁶⁹ Med denne type emnetrengsel kan det då bli eit spørsmål om korleis nye emne blir prioriterte i høve til dei tradisjonelle i undervisninga.

Det andre går på presisjonen i kompetanseføreskrifta, og med desse nye grunnskulelærarutdanningane ser det ikkje ut som emnebreidda vil bli eit problem, men heller innrettinga. Desse utdanningane er fagdidaktisk innretta mot grunnskulen, medan dei òg gjennom studiepoengmengda vil kvalifisere for vidaregåande skule.¹⁷⁰ Det kan vere problematisk fordi dei fagdidaktiske utfordringane ofte kan vere ganske ulike for ulike aldersgrupper, til dømes når det gjeld tekstproduksjon.

¹⁶⁹ Kunnskapsdepartementet 2010b:29

¹⁷⁰ Fråsegn frå fleire studentar i desse utdanningane tyder på at dei ser dette som ein aktuell måte å kvalifisere seg til stillingar i vidaregåande skule (Jf. Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma 2011:40).

7. Norskdiraktiske utfordringar

Før analysearbeidet byrja, rekna eg med at eg ville finne ein del mindre avvik mellom den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet og norskfaget.

Dei viktigaste funna i analysane kan oppsummerast slik:

- Utviklinga av norskplanane for skulen syner ein gradvis aksept for og inkludering av eit multimodalt tekstomgrep, slik at modalitetar som bilete og film har funne sin plass etter kvart som dei har vorte meir brukte i samfunnet. Dette gjeld særleg resepsjons- og refleksjonssida av faget. Tendensen held seg òg med LK06, men dei siste åra har moglegheitene for digital, multimodal tekstproduksjon auka monaleg for folk flest, slik at krava planen stiller til digital tekstproduksjon, ikkje er heilt i samsvar med behova i samfunnet. Det syner seg òg at dess høgare ein kjem opp i klassetrinna, dess mindre vekt legg ein på digital tekstproduksjon i planen.
- Lærarutdanningane vart liggjande etter LK06 dei første åra etter innføringa av denne planen, slik at avstanden mellom skulefaget norsk og lærarutdanningane når det gjaldt multimodale og digitale tekstar vart urovekkjande stor. Denne avstanden har minka monaleg dei siste par åra gjennom innføringa av nye grunnskulelærarutdanningar og endringsprosessar ved årseininga i

nordisk, både ved Universitetet i Oslo og gjennom tilrådinga til Nasjonalt fagråd.

- Lærebøkene dekkjer ikkje læreplanen godt nok når det gjeld hovudområdet "Sammensatte tekster". Vektlegginga av feltet varierer ein god del mellom bøkene, men fellestrekk er at refleksjonssida er betre dekt enn produksjonssida og resepsjonssida, med vekt på teksttypar i tekstsamlingane. Eit særskilt funn er at digitale tekstar er lite omtalte i høve til det ein kunne vente ut frå læreplanen.
- Ingen av dei norskfaglege nettstadene gir elevane god støtte i arbeidet med å nå måla i læreplanen på det digitale feltet. Her er likevel store variasjonar, både mellom nettstader og mellom tilnæringsmåtar. Reflekterande framstillingar om digital tekstkultur er samla sett lite vektlagt, medan aksept for bruk av Wikipedia er eit fellestrekk for alle nettstadene. Størst forskjellar mellom nettstadene finn ein i tilrettelegging for tekstproduksjon.

Funna syner motsetningar i det norskfaglege systemet, og desse motsetningane ser ut til å ha blitt forsterka av digitaliseringsprosessane i samfunnet. Det verkar som nærheit til "brukarane" er viktig for endringstakta, slik endringane kjem først til læreplanane for skulen, sidan ein der er nærmast både elevar, foreldre og politiske vedtaksprosessar. Så kjem dei mest profesjonsretta utdanningane i ei slags mellomstilling, medan universitetsutdanninga endrar seg saktast. Men dette kan òg ha samanheng med forskingsutviklinga. Sidan universitetsutdanningane tradisjonelt har vore dei mest

forskningsbaserte, har ein her i større grad måtte utvikle både kunnskapsgrunnlaget og personalet sine forskingsprofilar, før endringane har blitt synlege i grunntdanningane.

Forlaga verkar på si side å vere lite viljuge til å framheve dei digitalt orienterte læreplanmåla i sine læremiddel, slik at motsetningane mellom mål og middel truleg vil kunne verke problematisk for elevane i undervisningssituasjonar.

I høve til hypotesane i kapittel 1.3 er det læreplanutviklinga som stemmer best med det forventa, men i og med at digital tekstproduksjonen har skote såpass mykje fart i samfunnet dei siste fem åra, verkar norskplanen nokså gamaldags på dette feltet i dag. Den utviklinga kan godt samanliknast med situasjonen knytt til R94 og Internett-revolusjonen, der tekstkulturelle praksisar i samfunnet fort sprang frå planen.

Når det gjeld lærarutdanningane, har det skjedd mykje på få år. I 2008 var avstanden mellom desse og læreplanen LK06 ganske stor, særleg på tekstproduksjonssida for allmennlærerutdanninga, og stort sett for heile feltet samansette og digitale tekstar i årseiningane i nordisk. Dei siste par åra har begge utdanningane nærma seg LK06 på ein måte som gjer at dei no i langt større grad kan seiast å ha planar som er eigna til å utdanne kompetente norsklærarar for gjeldande læreplan i skulen.¹⁷¹

¹⁷¹ Med det atterhaldet at i artikkel III er alle årseiningane i landet undersøkt, medan berre årseininga ved UiO er undersøkt etter 2008.

På realiseringsarenaen er funna i lærebøkene om lag som venta – lærebøkene er ikkje sterke på hovudområdet ”Sammensatte tekster” i planen, og satsinga på det digitale feltet er særleg svak. Når det gjeld nettstadene, kan dei ikkje seiast å kompensere godt for manglane til lærebøkene, og det var noko meir overraskande, sidan dei materielle affordansane ligg langt betre til rette for den type læringsarbeid på nettet enn dei gjer i bøker.

Ein har altså eit norskfag som samla sett verkar å nærme seg den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet. Dei største utfordringane ligg i avstanden mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen – den er ganske stor på felte samansette og digitale tekstar, sjølv om ein ser lærebøker og nettstader under eitt.

7.1 Stivna literacy-praksisar

Oppdelinga i analysepunkta tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon syner at nokre tekstkulturelle endringar blir lettare tekne opp i faget enn andre. Eit sentralt funn er at særleg resepsjonen, til dømes av film, og delvis refleksjon knytt til tilsvarande sjangrar har vorte integrert i store delar av faget, medan ulike tekstproduksjonsaspekt knapt er vektlagde i det heile. Det er klart at særleg multimodal tekstproduksjon er nokså krevjande, men òg når det gjeld mindre teknologisk og kunnskapsmessig krevjande digitale sjangrar som tradisjonell blogging, går utviklinga seint, særleg når det gjeld tilrettelegging for elevproduksjon i læremidla. Spørsmålet er om noko av forklaringa på dette kan liggje i forlaga/bokkulturen sine

økonomiske interesser i det eksisterande regimet (som òg i høg grad er knytt til affordansane til boka), og om til dømes tyngda av tradisjonen blant lærarar og læremiddelprodusentar verkar i den same retninga.

Ein masterstudent i medievitenskap har gjennom intervju med forlagsrepresentantar undersøkt dei strategiske vurderingane til dei store lærebokforlaga når det gjeld tilhøvet mellom lærebøkene og dei digitale læremidla. Eit sentralt funn går på at det er økonomiske vurderingar som er avgjerande, medan dei pedagogiske og skulepolitiske omsyna kjem i andre rekkje. Vesentleg i dei økonomiske vurderingane er kva lærarane ønskjer, og forlaga oppfattar lærarane som konservative i læremiddelsamanheng. Dermed gjer forlaga bevisste val i læremiddelproduksjonen ut i frå ein tankegang om at dei ikkje kan gjere for store endringar i høve til den førre læreplanen, dersom dei skal få lærarane til å kjøpe boka, som forlaga sjølve held for å vere det klart viktigaste læremiddelet.¹⁷² Anna forskning peikar òg i retning av at lærarane kan vere konservative når det gjeld nye emne i norskfaget, til dømes Kjell Lars Berges doktoravhandling (jf. kap. 2.2).

Dersom ein samanliknar dette med mine funn, kan det altså sjå ut til at aksene mellom forlaga og lærarutdanningane har verka konserverande på dei tekstkulturelle praksisane i norskfaget. I nordiskfaget møtte studentane lenge ein sterk, tradisjonell språk- og litteraturkultur på grunnivå, medan grunnskulelærarutdanningane heller ikkje kan seiast å ha satsa mykje på samansette og digitale tekstar før den siste reforma.

¹⁷² Haukeland 2009:69f og 95f

Mange av dei norsklærarane som har blitt utdanna dei siste tiåra, kan med andre ord ha blitt sosialisert inn i tenkjemåtar som passar som hand i hanske med forlaga sine økonomiske strategiar og interesser. Her kan ein kjenne igjen element frå multiliteracies-teorien – systemet var bygt opp rundt assimileringssfunksjonen til skulen, og er dermed dårleg tilpassa tider med raske endringar i kommunikasjonsteknologi og tekstpraksisar. Framover vil bli interessant å sjå om nyutviklingane i lærarutdanningane etter kvart vil gjere at òg læremiddelprodusentane vil velje å prioritere samansette og digitale tekstar på måtar som gjer at elevane i skularbeidet kan få tilgang til det som er naturleg tilgjengelege design i samfunnet elles.

7.2 Norskfaget som ”O-fag”

Dagens norskfag er, i alle fall på læreplannivå, sett saman av mange ulike disiplinar. Ein finn teori, tilnæringsmåtar og omgrep frå mellom anna språkvitskap, litteraturvitskap, nordistikk, teatervitskap, filmvitskap og medievitskap. Ein samanstillar altså mange ulike element innafor ramma av eitt stort fag. Det kan altså på eit vis minne om ”O-faget” (”Orienteringsfag”) frå barneskulen i 70- og 80-åra, der elevane møtte element frå naturfag, samfunnslære, historie og geografi i det same faget.¹⁷³ Som me har sett i artikkel II, har både det utvida tekstomgrepet og ein del mediefaglege emne gradvis funne sin plass i norskfaget.

¹⁷³ Jf. Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:212

Det er likevel ikkje sjølvsagt at det skal vere slik. Ein kan i staden sjå føre seg fleire mindre og meir disiplinære fag i skulen – til dømes språk, skrivning, skjønnlitteratur, munnleg (retorikk) og mediefag. Dersom ein samanliknar med til dømes England, er IKT skilt ut som eit eige, gjennomgåande fag i den britiske skulen. Her skal eksempelvis elevane på ”Key stage 4” bruke ”[...] a range of ICT tools and media to share, exchange and present information effectively in a variety of contexts”¹⁷⁴. I Sverige er bilete (”Bild”) eit eige fag, der visuell kultur er fellesnemnaren. I framlegget til ny kursplan for 7-9 årstrinn er eit av måla i biletfremstilling at elevane skal lage ”Kombinationer av bild, ljud och text i eget bildskapande”¹⁷⁵. Desse måla, som ein i Noreg finn tilsvarande til under ”Sammensatte tekster” i norskfaget, er altså plasserte i andre fag i nabolanda våre.

I debatten som kom i kjølvatnet av LK06, skreiv litteraturprofessor Frode Helland ein artikkel i *Norsklæraren* der han kritiserte stillinga til skjønnlitteraturen i planen. Han ville gi denne litteraturen ein langt breiare plass, og argumenterte mellom anna med at

I mange land vi liker å sammenligne oss med, inntar skjønnlitteraturen en svært sentral plass innenfor morsmålsfaget. I mange europeiske nasjoner er morsmålsfaget nærmest et rent litteraturfag. Dette er ikke uten grunn, men et resultat av en århundrelang tradisjon.¹⁷⁶

¹⁷⁴ National Curriculum 2010

¹⁷⁵ Skolverket 2010:3

¹⁷⁶ Helland 2006:30

Sentralt i denne tradisjonen plasserer han det demokratiske aspektet ved kunsten, som er knytt til koplinga mellom det estetiske, erkjenning og menneskeleg autonomi.

Eg er samd i at dette bør vere ein viktig del av norskfaget, men det er samstundes viktig å inkludere forståingar av at medieutviklinga i samfunnet har ført med seg andre sjangrar som òg har estetiske kvalitetar og sterk innverknad. Til dømes vil filmar og dataspel kunne vise fram slike kvalitetar som kan byggje opp under erkjenninga og den menneskelege autonomien til elevane. Dette er nok ikkje lenger svært kontroversielt, men spørsmålet blir då kva faglege gjerde slike tekstar skal puttast innanfor.

Eg trur at det å lage eit nærmast reint skjønnlitteraturfag i norsk skule i dag vil vere ei form for risikosport. Med skiftande politiske regime kan eit slikt fag vere svært utsett når emnetrengselen i skulen blir tema. Ved å kople skjønnlitteraturen tettare til andre typar estetiske tekstar, til dømes ved adaptasjonstilnærmingar, slik det til dømes er lagt opp til i retningslinjene for dei nye grunnskulelærerutdanningane, vil både skjønnlitteraturen og norskfaget generelt kunne stå sterkare.¹⁷⁷ Det vil òg vere meir i tråd med eit dynamisk syn på danning som eg meiner er nødvendig for å kunne legitimere norskfaget i breie lag av allmennheita. Ein liknande argumentasjon kan førast for andre fagemne, som til dømes retorikken.

¹⁷⁷ Sjå òg Artikkel III, s. 8.

Koplinga til elevane sin private mediekvardag er viktig i denne samanhengen. Birgitte H. Sørensen mfl. er opptekne av dette i boka *Skole 2.0* (2010):

De digitale medier er således omdrejningspunkter for mange børne- og ungdomsaktiviteter, men gjennom det, der umiddelbart forekommer som leg, sker der også en læring, idet legen eller aktiviteten forudsættes af, at børnene kan betjene apparaturet, men også af, at de kan handle inden for eksempelvis et chatforum eller kan deltage i et onlinespil med de sprogkoder, der respektivt knytter sig til de forskellige aktiviteter. Anerkendelsen af, at børnene får en række kompetencer i forbindelse med deres mange, forskelligartede aktiviteter på computeren, henter imidlertid ikke ubetinget forståelse hos en del lærere.¹⁷⁸

Dette poenget kan sjåast i samband med Jon Smidts funn om at elevane sine personlege prosjekt styrer opplevinga av tekst og tekstarbeid, og Arne Johannes Aasens vektlegging av arbeid med multimodale modelltekstar for gjennom refleksjon å få fram den intuitive kunnskapen dei har frå deltaking i mediekulturane (jf. kap. 2). Eit breitt norskfag kan slik sett seiast å både ha den fordelen at det kan vere interessevekkjande for elevane og samstundes sikre at viktige danningsmål blir oppnådde gjennom inkludering av skjønnlitteratur og evne til å sjå samtidige fenomen i historisk perspektiv.

¹⁷⁸ Sørensen mfl. 2010:65

7.3 Multimodalitetsforståing som faglim og fagleg beredskap

Ein klar styrke med den sosialemiotiske multimodalitetsteorien er at han er så generell at han kan nyttast i store delar av eit breitt norskfag, og vonleg òg fungere som fagleg lim som bind saman ulike delar av faget. I høve til andre aktuelle teoriar i norskfaget – det vere seg filmteori eller bildebokteori – så er multimodalitetsteorien meir allmenn, og kan hjelpe elevane til å sjå samanhengar mellom til dømes lingvistisk, auditiv, romleg, kroppsleg og visuell design og korleis desse designelementa eller modalitetane kan verke saman eller mot kvarandre i tekstproduksjonsprosessar. Til dømes verkar Theo van Leeuwens (2005) omgrep *rytme*, *komposisjon*, *informasjonslenking* og *dialog* lovande for å skildre multimodal kohesjon.¹⁷⁹

Multimodalitetsteorien gir òg opningar for betre forståing av reine skriftlege tekstar, der tekstproduksjonsteknologien har gjort det lettare for dei fleste å forme budskapet gjennom layout, typografi etc.

Når det gjeld omgrepsbruken knytt til multimodalitet, så er den enno varierende, både i forskinga og skulefaget. Som me har sett i kapittel 2, nyttar forskarar omgrep som eit *utvida skriftbegrep* og eit *utvida tekstbegrep*. Det kan vere nyttig i ein forskningssamheng for å få fram retninga og fokuset i arbeidet, men i skulefaget vil det truleg kunne verke forvirrande. For lågare aldersgrupper kan nok *samansette tekstar*, som er brukt i læreplanen, fungere fint, men i vidaregåande skule, og

¹⁷⁹ Jf. Løvland 2006:38ff og Maagerø og Tønnessen 2010:145ff

sannsynlegvis òg for ungdomsskulen, mistar ein det nødvendige sambandet til multimodalitetsteorien som ein treng på dette nivået. Her bør *multimodale tekstar* brukast om tekstar som er bygt opp av fleire sterke modalitetar. Så bør ein vidare vurdere om ein skal bruke berre *tekst* om meir monomodale tekstar, eller om multimodalitet blir ei så viktig side ved tekstar på lengre sikt at ein ikkje treng dette tillegget i omgrepsbruken (jf. artikkel I).

Gjennomgangen av læreplanar og læremiddel har vist at det særleg er arbeidet med digitale tekstar som er lite vektlagt i desse delane av norskfaget. På grunn av den stadige veksten i mengda komplekse multimodale tekstar på Internett og innan til dømes mobiltelefoni, verkar arbeid i og med digital tekstkultur å vere avgjerande for at norskfaget kan forsvare si stilling både som kulturfag og kommunikasjonsfag framover.

Det får oss over på neste sentrale poeng: New London Group argumenterer ved hjelp av sin multiliteracies-teori for kor viktig nytenking i skulen er når samfunnet er i rask endring. For norskfaget kan ein del av svaret på desse utfordringane liggje i multimodalitetsteorien. Sidan denne teorien ikkje er spesielt knytt til korkje spesielle sjangrar eller medium, er han eigna både til å støtte overføring av kunnskapar elevar har frå før til nye samanhengar, og til å leggje til rette for systematiske tilnærmingar til nye sjangrar i nye og gamle medium etter kvart som dei dukkar opp, enten det gjeld Google+ på smarttelefon eller digitale romanar på lesebrett. Slik sett kan

multimodalitetsteorien verke som ein beredskap som gjer at norskfaget kan halde seg nærmast kontinuerleg oppdatert i høve til den tekstkulturelle utviklinga.

Ved å framheve eit multimodalt tekstperspektiv som eit samanbindande element i faget, kan ein altså kome kritikken om eit fragmentert fag i møte, fordi faget dermed får ein reiskap til å hanskast med tekstar der verbalspråket berre utgjer ein av fleire sterke modalitetar. Gjennom kontrasterande undervisning der ein legg vekt på å få fram affordansane til kvar enkel modalitet, vil til dømes òg dei sterke sidene til dei verbalspråklege modalitetane kunne verke tydelegare, og slik kan ein òg få fram nye argument for norskfaget som språkfag.

7.4 Veggen vidare

Dersom eit breitt norskfag framleis skal kunne forsvare plassen sin som det største skulefaget, kan ein hevde at faget bør bli meir einskapleg enn i dag. Mine funn viser at ein treng betre samanheng mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen, mellom læreplanar og læremiddel. Faget må heile vegen redefinerast i møte med stadig nye tekstformer og tekstkulturar. I kapittel 2 har me sett at ei slik kontinuerlig redefineringsprosess skjer gjennom ei brei tekstleg orientering blant norskdiraktiske forskarar. Dette viser langt på veg igjen på formuleringsarenaen, medan realiseringsarenaen ligg noko etter.

Eit framtidsretta steg gjennom heile det norskfaglege løpet frå ungdomsskule til høgskular og universitet vil kunne vere å inkludere

den digitale tekstkulturen betre enn i dag, særleg når det gjeld tekstproduksjon. Kombinasjonen blyant og papir er stort sett gårsdagens teknologi i heile samfunnet utanom skulen, og det bør dermed bli det i skulen og lærarutdanningane òg, sidan målet er å utdanne elevane for framtida. Til dette kjem Otnes sitt poeng om at i norskfaget må dei digitale tekstane ikkje berre oppfattast som faglege verktoy, men òg som faglege objekt (jf. kap. 2.2). Analysane mine syner at her er det ein veg å gå, særleg for dei norskfaglege nettstadene som legg lite vekt på refleksjon kring digitale tekstar og digital tekstkultur.

Grepa som vart gjorde ved innføringa av LK06, gjer at læreplanen er den delen av formuleringsarenaen som treng minst endring. Her har ein òg innført eit regime som gjer at ein kan gjere mindre endringar utan å måtte lage ein ny plan. Det burde med andre ord vere lett å styrkje digital tekstkultur og tekstproduksjonsaspektet gjennom å endre/leggje til kompetansemål på ulike årssteg. Det er i første omgang viktigare enn ei meir grunnleggjande reform endrar sjølve struktureringsmåten i planen¹⁸⁰, fordi ei omfattande reform truleg vil kome for tidleg i høve til implementeringa av LK06 og auke faren for reformslitasje blant lærarane. Ein revisjon av norskfaget er no varsla av Utdanningsdirektoratet, der føremålet er "[...] å tydeliggjøre de fem grunnleggjende ferdighetene"¹⁸¹. Her er altså eit høve til å styrkje krava

¹⁸⁰ Jf Artikkel II, s.11.

¹⁸¹ Utdanningsdirektoratet 2011:1

til digital tekstproduksjon, og slik bringe norskfaget meir i takt med den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet på det feltet.

Både dei nye grunnskulelærerutdanningane og nordiskstudiet med tillegg av PPU ser no ut til å kunne kome i takt med skulefaget norsk slik det framstår i LK06. Men den manglande samkøyringa av reformene i skulen og lærarutdanningane dei siste tiåra ser ut til å ha skapt ein del unødvendige problem som kunne ha vore løyste ved å ta meir heilskaplege politiske grep.

Når det gjeld andre moglegheiter til å bli norsklærer innanfor kompetanseføreskrifta, har lite skjedd. Ein kan, som me har sett i artikkel III, formelt kunne tilsetjast som norsklærer med utdanning i svært perifere norskfaglege emne. Ei løysing her kunne vere å innføre ei noko sterkare styring av tilsetjing i skulen gjennom kompetanseføreskrifta for å hindre at ein får tilsetjingar av norsklærarar med fagkombinasjonar som berre tangerer det norskfaglege feltet.

Realiseringsarenaen kan ikkje styrast på det same viset som delar av formuleringsarenaen, men her òg er det viktig å få til ei utvikling. Innføringa av NDLA vil sannsynlegvis kunne setje forlaga under press for å utvikle betre digitale løysingar, sidan NDLA kom ein del betre ut enn dei andre i analysane av feltet digitale tekstar. Analysane syner òg at både betalingsløysingar (Aschehoug) og offentleg støtte (Gyldendal) ser ut til å gi betre resultat enn ei tradisjonell satsing der ein gratis nettstad skal vere finansiert av og støtte opp under boksalet (Cappelen). Eit verkemiddel kunne slik sett vere å knyte støtta i sterkare grad opp

mot konkrete krav til for eksempel oppdateringar og satsingsområde som det digitale feltet.

Generelt er det likevel slik at ein del tradisjonelle bransjar har fått problem i møte med den digitale tekstkulturen, til dømes musikkbransjen og avisbransjen. Forlagsbransjen har òg levd godt i eit førdigitalt regime, så spørsmålet er både om dei har endringsvilje og endringsevne nok til å møte utfordringane. Dersom dei bremsar utviklinga for mykje, vil andre løysingar kunne bli aktuelle. Eit alternativ er at elevar og lærarar i større grad tek i bruk dei moglegheitene som deltakarkulturen tilbyr. Det digitale nettverket *Del og Bruk* er eit godt døme på det.¹⁸² I Norskgruppa deler og brukar nesten 600 norsklærarar undervisningsopplegg og diskuterer norskfaglege problemstillingar. Ein del lærarar i dette miljøet vel å undervise heilt utan bruk av lærebok, så det kan gi utfordringar for forlagsbransjen på sikt.¹⁸³

Eit anna område som det bør arbeidast meir med på realiseringsarenaen, er nært knytt til dette. Eit tematisk skifte i retning av samansette tekstar og digital tekstkultur bør òg følgjast opp av nye tilnærmingar til læring som er meir i tråd med moglegheitene i denne kulturen. Vektlegginga av situerte praksisar i multiliteracies-teorien kan slik sett vere til inspirasjon. Deltakarkulturen må ”følast på kroppen”, og elevane må få høve til å reflektere rundt røynslene sine under fagleg rettleiing. I refleksjonsprosessane treng ein konsistente fagomgrep for

¹⁸² Del og Bruk 2010 (<http://delogbruk.ning.com/group/norsk>)

¹⁸³ Jf. t.d. Ingebretsen 2010 (<http://www.nettbitenmin.blogspot.com/>)

betre å forstå fenomenen ein konsentrerer seg om. Her bør ein starte med tekstomgrepet, som til tider er svært uklart framstilt i læreverka, og avklaringane bør òg gjelde nærskylde omgrep som diskutert i Artikkelen I.

I deltakarkulturen kan det liggje moglegheiter for elevane til å utvikle seg i skriving vendt til offentlegheita, noko som KAL-prosjektet viste var ei svakheit ved skriveopplæringa her i landet (jf. kap. 2.2). Publisering- og kommunikasjonsmoglegheitene på Internett gjer at elevane kan prøve ut reelle kommunikasjonsituasjonar under rettleiing frå norsklærarane, og dermed kan ein kanskje unngå nokre av dei ”skulske” og ideologiske fellene som Sigmund Ongstad peikar på i omtala av oppgåvetradisjonane i skulen (jf. kap. 2.6). Dette kan òg sjåast i samanheng med ei av sosialsemiotikkens grunnsetningar – nemleg at tekstar berre er meningsfulle når dei kan knytast til samspelet mellom samtalepartnarar i vid forstand (jf. kap. 3.2). Rammene for ein slik type undervisning må sjølvsagt tilpassast alderen til elevane, men når dei kjem på vidaregåande skule er sannsynlegheita stor for at mange allereie har røynsler frå deltakarkulturen som kan vere verdt å diskutere i norskfaget.

Den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet gir altså norskfaget både utfordringar og moglegheiter. Utfordringane ligg særleg i å skape eit meir einskapleg fag med betre samanheng mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Ein kombinasjon av ein noko konservativ forlagsbransje og ein del lite endringsviljuge lærarar kan verke

bremsande på utviklinga. Dersom ein løyser dette og tek ny teknologi og nye tekstpraksisar aktivt i bruk, er moglegheitene til stades for å skape eit norskfag som både er interessevekkjande, nyttig og dannande.

7.4.1 Vidare forskning

Avhandlinga har forsøksvis gitt meir innsikt i nokre allmenne pedagogiske og didaktiske fenomen som kan ha overføringsverdi til forskinga på andre skulefag. Det gjeld tilhøvet mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen, nærmare bestemt mellom læreplanar, lærarutdanningar og læremiddel. Det viser seg at i tider med stor endringstakt i samfunnet kan dette føre til mindre samheng mellom dei ulike delane som konstituerer faget. For norskfaget har dette problemet vist seg både mellom læreplan og lærarutdanningar, og mellom læreplan og læremiddel.

Ei anna viktig innsikt frå avhandlinga går på tilhøvet mellom ulike læremiddel – det vil seie mellom lærebøker og nettstader. Dette har det vore forska lite på tidlegare, og det verkar som om nettstadene i liten grad er komplementerende i høve til lærebøkene. Ein kan like godt seie at dei sementerer tendensar frå lærebøkene.

Av norskdiraktiske innsikter må kampen om tekstomgrepet trekkjast fram. Medie- og kommunikasjonsutviklinga i samfunnet har ført til ein sterk auke i bruken av teknologisk produserte tekstar, og i mange av desse tekstane inngår andre modalitetar enn dei verbalspråklege.

Kampen har gått på om kor vidt, og i kva omfang, dei nye teksttypane skal inkluderast i norskfaget. På læreplannivå har ein etter kvart valt å kople norskfaget opp mot samfunnsutviklinga i ganske stor grad, det har gått noko saktare i lærarutdanningane medan ein i læremiddelproduksjonen har vore mest tilbakehaldne. Desse innsiktene vil truleg òg vere interessante for andre språkfag, sidan problemstillingane knytt til tilhøvet mellom verbalspråk og andre modalitetar nok er like aktuelle i mange andre språkområde, ikkje minst med den aukande bruken av digitale tekstar.

Fleire viktige forskingsspørsmål og område peikar seg ut som interessante etter denne granskinga. Klasseromsforsking knytt til i kva grad og korleis ulike nettkjelder og sosiale medium blir brukt i norskfaget på ulike steg, og kva for utslag denne bruken gir på måloppnåinga til elevane, ville sannsynlegvis kunne vere ei nyttig komplementering og justering av funna i denne avhandlinga.

I og med at denne granskinga har konsentrert seg mest om formuleringsarenaen når det gjeld lærarutdanningane, trengs det meir forskning på kva for tekstkulturar og tekstpraksisar lærarstudentane faktisk møter på institusjonane, korleis desse samsvarar med det norskfaget dei skal undervise i på skulane, og, på lengre sikt, kva dette har å seie for resultata til elevane. Dette kan òg sjåast i samanheng med eit anna forskingsfelt som er aktuelt i desse tider – nemleg profesjonsforskinga. Som eit bidrag til den meir allmenne forskinga rundt profesjonar, ville det ha vore interessant med meir forskning kring

kva spesifikke kompetanseområde som er sentrale for norsklærerprofesjonen.¹⁸⁴

Eit av dei sentrale trekka ved Kunnskapsløftet var vektlegginga grunnleggjande ferdigheiter i alle fag. Slik sett burde ein framover satse meir på forskning som får fram kva som har skjedd med opplæringa i lesing, skriving, rekning, munnlege- og digitale tekstar i forskjellige skulefag.¹⁸⁵ Auka fokus på opplæring i ulike fagspesifikke sjangrar, inkludert mange multimodale tekstar, i fag som samfunnsfag, naturfag og RLE, vil kunne påverke den generelle tekstkompetansen til elevane på måtar som òg får innverknad på utviklinga av tekstkompetanse i norskfaget. Her har det skjedd ein del, men meir forskning på dette feltet vil mellom anna kunne vere nyttig for å utvikle tverrfagleg lærarsamarbeid om grunnleggjande ferdigheiter.

Mange av dei sentrale utviklingstrekk knytt til multimodale og digitale tekstar verkar å vere internasjonale, for ikkje å seie globale. Det gjer komparative studiar på tvers av landegrenser interessante. Dei ulike nasjonale elementa i morsmålsfaga ser ut til å ha skugga for verdien av internasjonale fagdidaktiske studiar. Ein har rett nok ei rekkje enkeltarbeid innan lingvistiske-, skriveopplærings- og kanonstudiar, og medieemna er undersøkt i 2002¹⁸⁶, men ein manglar større forskingsarbeid som samanliknar norskfaget som heilskap med andre lands morsmålsfag. Eit slikt perspektiv vil kunne gi innsikter og idear

¹⁸⁴ Jf. Haug 2010 og Heggen 2010

¹⁸⁵ Jf. Berge 2007

¹⁸⁶ Hart og Süß 2002

til vidareutvikling av norskfaget knytt til problemstillingar som innhaldet i tekstmogrepet i høve til samfunnsutviklinga, tilhøvet mellom språk- og litteratur, danning versus nytte, grunnleggjande ferdigheiter, historiske tilnærmingar mot samtidige og faggrensar mot IKT-fag, mediefag og kunstfag.

8. Eit moderne norskfag

Eit moderne norskfag er etter mitt syn eit norskfag som prøver å vere i takt med den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet, og som dermed legg eit godt grunnlag for at elevane skal kunne delta i det sosiale samspelet og meiningsbrytningane i samfunnet. Faget må gi elevane den historiske og teoretiske innsikta i tekstkulturen som er nødvendig for at dei kan bli i stand til å reflektere med kritisk distanse, men faget må òg la elevane prøve ut nye tekstpraksisar som er med på å endre denne kulturen. Eit moderne norskfag er dermed eit dynamisk norskfag som heile tida drøfter og utviklar sitt tekstsyn.

Føremålet med denne avhandlinga har vore å finne ut korleis norskfaget greier å ta opp i seg sentrale tekstkulturelle endringar i samfunnet. Analysane viser at faget framstår som ganske dynamisk på læreplannivå, og det er her faget i størst grad har evna å nærme seg samfunnsutviklinga når det gjeld multimodale tekstar. Her er likevel manglar når det gjeld dei digitale tekstane, særleg knytt til tekstproduksjonssida.

Når det gjeld lærarutdanningane, så viser analysane at avstanden auka mellom dei og LK06 ved innføringa av den planen, men òg at innføringa av dei nye grunnskulelærarutdanningane og revisjonen av årseininga ved Universitetet i Oslo langt på veg har tetta dette gapet. Dersom dei andre institusjonen følgjer tilrådinga frå Nasjonalt fagråd

for nordisk språk og litteratur, vil det kunne føre til betre samsvar mellom lærarutdanningane og læreplanen i resten av landet òg.

Med læremiddelsituasjonen stiller det seg noko annleis. Han er ikkje tilfredsstillande. Analysane mine viser at lærebøkene ikkje gir elevane nok støtte til å nå måla i læreplanen knytt til hovudområdet ”Sammensatte tekster”. Kvaliteten på bøkene varierer, men på feltet digitale tekstar er manglane samla sett store. Nettstadene som er knytte til læreverka, retter heller ikkje dette opp i tilstrekkeleg grad. Her er òg variasjonen stor, og variasjonen kan eit stykkje på veg forklarast med val av forretningsmodell, men det at heildigitale NDLA kjem best ut, kan òg kome av skilnader i syn på kva som er verdifullt i tekstkulturen.

Samla sett kan norskfaget stort sett seiast å vere i eit dynamisk samspel med den tekstkulturelle utviklinga i samfunnet. Men her er òg utfordringar, fordi dei ulike delane av faget sprikjer ein del når det gjeld synet på kva slags tekstar ein skal arbeide med. Avstanden mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen er såpass stor at det kan gå ut over kvaliteten på undervisninga. Noko bør dermed gjerast for å få eit meir einskapleg fag.

Det verkar lite tenleg å gå tilbake til eit reindyrka språk- og litteraturfag. Då vil ein kunne få eit smalare, men todelt fag som liknar på det tradisjonelle gymnasfaget/universitetsfaget. Men eit slikt fag vil etter mitt syn vere sterkt utsett for press når fagtrengselen blir stor i skulen. Årsaka er at dei endra tekstpraksisane etter kvart sannsynlegvis vil påverke kva tekstar som har prestisje i samfunnet på ein måte som

ikkje vil vere gunstig for tradisjonell skjønnlitteratur. Det vil òg vere utilstrekkeleg når elevane skal prøve å forstå og meistre tekstkulturen vår, fordi språket og fiksjonslitteraturen allereie i dag er så sterkt vevd inn i andre kulturelle ytringsformer, deriblant dei mange digitale, at eit slikt tradisjonelt fag lett vil kunne opplevast som ufullstendig.

Eitt breitt norskfag som tek innover seg den digitale tekstkulturen, derimot, vil kunne gi ei heilt anna forståing og meistring av tekstkulturen som heilskap, og ein vil lettare kunne argumentere for relevansen til faget i ein samfunnskontekst. For å få til eit slikt fag bør ein prøve å få til nokre endringar i høve til dagens situasjon.

Mine funn tyder på at det for det første vil vere tenleg å dyrke fram eit gjennomgåande tekstsyn i heile norskfaget, der dei multimodale og digitale tekstane har ein naturleg plass både på formulerings – og realiseringsarenaen. Ei slik endring ville sannsynlegvis ha best effekt dersom ein arbeidde inn ein heilskapleg tekstteori med rom for tekstkulturelle endringar, og i så måte verkar sosialsemiotikkens multimodalitetsteori å kunne vere særleg aktuell. I forlenginga av dette vil det lette arbeidet til elevane om ein utarbeidde eit konsekvent, norsk omgrepsapparat knytt til dei aktuelle tekstlege fenomena.

For det andre verkar det som at ei presisering og styrking av kompetanseføreskrifta kan vere eit eigna middel for å sikre tilsetjing av norsklærarar som ikkje berre har perifere norskfaglege emne, men som har kjernefaglege norskemne i botnen av utdanninga.

For det tredje vil læremiddelsituasjonen kunne endrast gjennom å dreie stimuleringsmidlane mot læremiddelprodusentar som vil prioritere dei digitale tekstane sterkare enn det som er tilfelle i dag. I den samanhengen kan det vere gunstig å opne for tilnærmingar til læring, til dømes situerte, som er meir i tråd med dei moglegheitene som deltakarkulturen på Internett har skapt. Denne type grep bør følgjast opp med forskingsprosjekt som kan kaste lys over kva for undervisningsformer som fungerer best i møte med nye tekstkulturar.

Slik kan me forme og re-legitimere eit moderne norskfag som forsvarar plassen som det største skulefaget, og som gir eit vesentleg bidrag til dei overordna måla for skulen, der krava er at ”Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å meistre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid” og at ein må utvide elevane sine evner til ”[...] erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking”¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Utdanningsdirektoratet 2010b:2

Summary

*Towards a modern subject of Norwegian – studies in the text concept*¹⁸⁸

Introduction

This thesis explores the relationship between the subject of Norwegian and the development of text-culture in society. The text-cultural development has taken off with the introduction of digital technology. The use of, amongst other things, PCs, the internet, tablet computers and smartphones has led to radical changes in the way most of us use texts – that is, how we read, produce and distribute text. The academic development has seen a shift from a focus on language as a system, to a focus on the usage of language, which has also led to increased attention around the interplay between language and other sign systems.

These two developments – linked to society and the subject – naturally interplay, and they have also changed the view many people have of what text can be. Within the Norwegian subject there have been discussions of a wider text concept, where one includes images, sounds and so on, without it necessarily being consistently incorporated in education.

¹⁸⁸ Til engelsk ved omsetjingsfirmaet Emendo

Summary

The main research question of this thesis is centred around how the Norwegian subject relates to the text-cultural changes in society, from the understanding that this is essential both for the pupils' ability to reach the educational goals set in relation to, among other things, participation in society, as well as for the subject's position in the school system. The main focus is on the Norwegian subject in secondary education, especially Vg1, but Norwegian teacher education is also included in the review. The material consists of syllabuses, curricula, study plans, textbooks and Norwegian textbook's websites.

In this thesis, the social semiotic textual concept, with emphasis on multi modal theory, is proposed as a possible connective element in the Norwegian subject, which can also function as preparation for the subject to be able to include future text-cultural changes.

The thesis is written within the Norwegian didactic research field, and the ambition is therefore not only to make a contribution to the research field, but to write in such a way that the Norwegian teachers can make practical use of the findings in their work.

In didactics, it is common to separate between the arena of formulation and the arena of realization for school subjects. The first is connected to steering documents (especially curriculums) and didactics – methodical literature, whilst the other is connected to concrete teaching material (textbooks and assignments) and classroom practice. The distance between these arenas may be substantial and therefore it will be beneficial to examine the subject of Norwegian from both perspectives.

Summary

The evident flexibility of the new curriculum and the fact that, for the first time, a collective plan for the complete 13-year-long schooling has been established, makes selecting this section of the formulation arena as the case study particularly interesting.

During a time of reform, the teaching material will be the most propitious section of the realization area, since a research of the classroom practice will be more interesting after some years, when the new curriculum has been sufficiently incorporated. In addition, it is common to place emphasis on the development of new teaching materials when a new curriculum is introduced. Moreover, both the teaching materials and the teacher are decisive factors for what takes place in the classroom, which makes it relevant to include the study subject and the teacher training, through plans and required reading lists which govern this education. In order to bring forth the aspects of development, a subject historical approach will be necessary, in addition to synchronous research.

The main approach to the problem in the research work has been the following:

- How can the school subject Norwegian adhere to the fundamental cultural changes in text in society?

The term “school subject of Norwegian” is here referring to the subject of Norwegian in the primary and lower secondary school and secondary education in general, but with a special focus on Vg1 when it comes to the analysis of teaching material. The study subjects and the

Summary

teacher training have been included based on the indirect influence these may have on the school subject. The focus on the relationship between the subject of Norwegian and social change places the project within the research field of Norwegian didactics.

In order to support the main approach to the problem, the following sub approaches have been investigated:

- How has the text concept developed in the Norwegian curriculum and is this development beneficial for the subject's function in education?
- Are we educating teachers that are qualified to teach the main area of "Composite texts" in the subject of Norwegian?
- Are the textbooks in the subject of Norwegian written in accordance with the curriculum when it comes to the main area of "Composite texts"?
- Are the Norwegian textbook's respective websites comprehensive enough to compensate for the lack of digital perspectives in the textbooks?

These approaches to the problem have been somewhat adjusted in relation to the original plan. The historical perspective is mainly connected to the analysis of the curriculum, since a review of older teaching materials revealed that little had been performed to the text view. Correspondingly, the study plans for Nordic at the University in Oslo were examined as far back as 1964 and did not find changes of

any significance. The analysis of today's Norwegian textbooks brought forth consequences for the last sub approach. Since the books turned out to be especially insufficient in the field of digital texts, an investigation of this field in general would be more interesting than focusing solely on the main area of "Composite texts". The reason for this is that one using this method may establish a more goal-oriented analysis of the question whether or not the teaching materials (books and websites) in total can support the students in reaching the goals of the curriculum.

Theoretical perspectives

The thesis is based on three theoretical perspectives retrieved from the theory of multiliteracies, the social semiotics and the Norwegian didactics.

In 1996, an international group of scientist called "The New London Group" published the article "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures" in *Harvard Educational Review*. This interdisciplinary research group followed up this work with the book *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, edited by Bill Cope and Mary Kalantzis in 2000. The objective of the project was to present a theoretical framework which could shed some light on the relationship between a fast-changing society and the teaching in school. Here, the general objective for education is presented as enabling the pupils to participate in the public life, the organizational life and the

working life, and the training in literacy is considered to be an important factor in reaching this goal. They are arguing for the expansion of literacy – from being closely connected to reading and writing training in a writing-based standard variant of the national language – to include what they are calling “multiliteracies”. The expression “multi” has been used to provide a broader understanding of the phenomenon and is especially connected to cultural and linguistic diversity in a world that is becoming increasingly globalized, and the texts being created in the meeting between these cultures. It also describes the various texts associated with information and multimedia technology, such as Internet texts.

A central concept in the theory of multiliteracies is *design*. The concept of design is used to convey the fact that the development of meaning is always an active and dynamic process, which is not controlled by static rules. Any semiotic activity, including both production and reception of texts, is seen as a design issue, where creative use and combining conventions simultaneously both changes and reproduces these conventions. In an educational context, one needs a meta language to work on development of meaning in different semiotic systems, both to understand the designs available and to be able to plan new designs. The main purpose of this meta language should be to identify and explain differences between texts and relate these to the culture and the situation they are functioning in. New London Group uses established concepts, such as genre and discourse, in this context, but the most important contribution is the notion of modes and multimodal

development of meaning. They present five different modes (also called “design elements”) which one must incorporate in schools in order to understand new mediums, among other things: linguistic design, auditive design, spatial design, gestural design and visual design. Multimodal design conveys the meaning produced in the interplay between the other design elements. In a sense, one may say that all development of meaning is multimodal, and that all written text is both linguistic and visual design, and that verbal text is linguistic and auditive design.

The basis for New London Group’s learning view is that knowledge is anchored in social, cultural and material contexts, and that the knowledge is developed in the interplay between persons with different skills, backgrounds and perspectives. Based on this, they are recommending a combination of four methods of approach when teaching multiliteracies: *Situated practice*, where the pupils’ experiences with design tasks play an important role; *Overt instruction*, where the pupils inscribe to a new meta language connected to design; *Critical framing*, where the pupils relate the development of meaning to social contexts and objectives; and *Transformed practice*, where the pupils try to use the knowledge in new contexts.

Social semiotics focuses on how semiotic resources are used and operated in concrete social situations – thus the connection between the development of meaning and human interplay. This direction within semiotics can be viewed as a reaction to the dominance of structural

Summary

approaches in traditional semiotics, which give a lower priority to what people actually did in different communicative situations.

Michael Halliday has, by his social angle on linguistic studies, turned the focus towards how the text must be interpreted based on the context. The context is the texts' surroundings which makes understanding the text possible. It is not referred to verbal linguistic text alone, but the context is referred to as the total frame surrounding the text. Halliday distinguishes between *the situational context* and *the cultural context*. The situational context is the text's direct surroundings – the activity where language plays an important role, the participants and the mediation. The cultural context is the text's broader background.

Halliday believes it is necessary to approach the text from two different angles simultaneously. The text is a product constructed to be depicted systematically, but the text is also a process. That is, that the text is an interactive occurrence which involves a social exchange of meaning, and thus it is an uninterrupted stream of semantic choices. Texts are only meaningful because they can be connected to the interplay between conversation partners in the extensive sense. The social system depends on the exchange of meaning, and meanings are exchanged between the members of the culture as texts.

Gunther Kress has further developed Halliday's thoughts within the social semiotic paradigm. Kress is interested in the connection between materialism and communication, more so than Halliday. With that, he

has also had a greater need to be able to work with what somehow is latent in the social semiotic focus, namely an expanded text aspect. Where Halliday sticks to verbal linguistic text, Kress uses “[...] the term text for any instance of communication in any mode or in any combination of modes [...]” (2003:48).

The conception of *modes* is very central according to Kress, and he defines a mode as “[...] a culturally and socially fashioned resource for representation and communication” (2003:45). The modes’ strong and weak sides will depend on both materialism and culture. Kress refers to these potentials and delimitations as *affordances*. To which degree the materialistic potential of a mode is used, depends on the culture’s conventions of use. As an example, the degree of gesticulation will vary from Southern Europe to Northern Europe. What serves the purpose of a mode will vary from culture to culture. If a communicative resource is used with clear regularity by a group of people with a common understanding of the meaning potential of this resource, this resource is a mode. With that said, things such as fonts, layouts and colours may be modes in some cultures, whilst they in other cultures are not given the same communicative emphasis. In the extension of this, the term *multimodality* will also become important – meaning the focus on the combination of different modes in the texts, and what these combination supply to the development of meaning.

Norwegian didactics are a part of the subject didactic research and educational field that was established in Norway around 1970. The

Summary

concept came from Germany and France via Denmark, and can be connected to the need to legitimise the school subjects after the protests against the established system in the late 1960s. The subject didactics came into being as an opposition to the subject methodology, the general didactics (as a part of the subject pedagogics), and eventually the base subjects as well. The subject methodology was considered to be too narrowly preoccupied by practical methods without reflecting over *what* or *why*, the didactics were lacking the necessary precision to solve the challenges related to teaching of the different school subjects, and the base subjects were not able to sufficiently take into account subject external considerations related to the need in school and the society beyond that.

The subject of Norwegian has roots in, among other things, Scandinavian philology, linguistics, literature science, rhetoric, research on writing and media science. In spite of this large span, Norwegian didactics are for the most part in agreement that the text perspective is the unifying element of the subject. The challenge for the Norwegian didactics has been to figure out which sections of the text culture need to be emphasized – and not to mention how to handle challenges in the text culture. A central conflict has been whether to hold on to a traditional language and literature subject, or to open up for an adaptation to the “users” in other parts of society. An adaptation towards society can be referred to as a didactisation of the subject. Via this process, the situation orientation itself will change the original subject by incorporating new elements. Generally, one might say that

the higher one reaches in the educational system, the greater is the will to keep the existing concepts.

Concerning the development of the students' text competence, the connection between text reception, text production and text reflection is considered to be very important. The kind of texts read by the student also influence what type of texts the student will be able to create, and the text creation process will make the student a better reader. Knowledge concerning text, which makes the students capable of reflecting over phenomena related to texts, will contribute to strengthening both receptive and productive skills. These three aspects of text competence are central points of analysis in this thesis.

Presentation of the articles

Article I: "The term text in schooling. An interdisciplinary approach"

This article has been peer-reviewed and published in *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3/2008, pages 234–247. The article discusses the text term in the subject of Norwegian based on theoretic perspectives and definitions from linguistics, literature science and semiotics. Three traits of development are emphasized – more focus on the communicative, emphasis on the reader's role and the understanding that other modes than the verbal linguistic are contributing to the development of meaning. Further, the content in, and the use of, the term "text" is discussed in relation to the school, and seen in connection

with the terms “composite text” and “multimodal text”. The changed use of the term is thereafter discussed in relation to traditional terms, such as “writing” and “reading”, and the discussion ends with a motion for a more consistent term system for the school.

The development of the text term is also seen in relation to the pupil role based on a participant perspective. Subsequently, the potential of structural approaches and visual modes are reviewed. Finally, a more interdisciplinary perspective is discussed, with focus on the thinking behind the fundamental skills and the relevance the changes in the text term in the subject of Norwegian may have for other school subjects such as social studies, natural science and design and crafts. A main point in the conclusion is that the traditional text term should give way for an expanded (semiotic) text term in the school system.

Article II: “Towards a modern Norwegian subject. The text term in the Norwegian curriculums”

This article has been peer-reviewed and published in *Acta Didactica Norge*, vol. 2 (2008), no. 1, art. 2, p. 1–24.¹⁸⁹ The article is centred around the first sub approach connected to curriculum analysis, with emphasis placed on the points of analysis text reception, text production and text reflection. The first part of the article is a subject historical review with emphasis on the question whether or not the

¹⁸⁹ <http://adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>

Summary

subject of Norwegian is dynamic in the sense that it deals with cultural changes in text in society, especially related to the development in media and communication. Focus is especially directed toward the upper secondary school, but also the primary and lower secondary school, teacher training and the university education in Nordic are examined.

The review concludes with a discussion of whether or not today's subject of Norwegian can be referred to as having an expedient text term seen in the light of the function of the subject in today's schooling, with a particular focus on the tension between education and utility. Thereafter follows a description of the development in media and communication, before this to conclude is related to the connection between text selection and education in the subject of Norwegian. The article's conclusion is that the subject of Norwegian has changed in the same manner as social development when it comes to the types of texts that are important, but also that the lacking requirements for mastering text production in today's curriculums is not in accordance with superior objectives for the subject.

Article III: "The teacher training – a hinder in the school development? About core disciplinarity in the school subject"

This article has been evaluated by an editor and published in Jónsdóttir, K. and Jóhannsdóttir, Þ. (red.) *Kongressrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: Relationen mellom læreruddannelsen og*

Summary

skoleudviklingen. University of Iceland – School of Education.¹⁹⁰ The article was also presented as a paper and discussed among colleagues on this congress in Reykjavik in May 2008. The main focus in the article is connected to the other sub approach – thus an investigation of whether or not we are educating teachers that are qualified to teach the main area of “Composite texts” in the subject of Norwegian. Initially, the one-year study of Nordic/Norwegian and PPU are evaluated, thereafter the general teacher training, and lastly other opportunities for becoming a teacher in Norwegian according to the regulations for competence.

The second half of the article is a presentation of the term core disciplinarity and a discussion of what ought to be core disciplinary subjects in Norwegian. In conclusion, follows a motion for strengthening and specifying the regulations for competence. The main conclusion is that the distance between the school subject of Norwegian and the elective subject of Norwegian in the different variations of teacher training has become too extensive, and that an open degree structure may make it even greater.

Article IV: “The textbook – a guarantor for curriculative teaching? The Norwegian textbooks meeting a new main area”

¹⁹⁰ http://www.yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/E9_Rogne.pdf

Summary

This article has been peer-reviewed and published in *Acta Didactica Norge*, vol. 3 (2009), no. 1, art. 11, p. 1–21.¹⁹¹ The article focuses on the third sub approach – whether or not the textbooks in the subject of Norwegian are in accordance with the curriculum for the main area of “Composite texts”. Firstly there is a review of how and to which degree textbooks are used in the teaching, and subsequently the social semiotic terms multimodality and affordance are discussed in relation to the use of textbooks versus computers.

The analysis of the textbooks is built up around five different points of analysis, which are examined for each of the four Norwegian textbooks. These points of analysis are based on the analysis of the curriculum LK06. Three are the same as those in the analysis of the curriculum – text production, text reflection and text reception, whilst the other two deal with text definitions and text view. These two have been added to include a meta perspective on text and text practices in the books. The article’s main conclusion is that the accordance with the curriculum varies quite significantly from textbook to textbook. What is common for all is still that they are insufficient when it comes to the field of digital texts, and it will be necessary to bring forth a teaching method to a much more extensive degree than before that must be released from the textbooks, if the students are to meet the objectives of competence in the curriculum.

¹⁹¹ <http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126>

4.5 Article V: “Digital participant culture in the subject of Norwegian? Analysis of five websites for the subject of Norwegian”

This article has been peer-reviewed and published in *Nordic Journal of Digital Literacy* 2/2010.¹⁹² The article is based on the results of the textbook analysis, and covers the fourth sub approach – whether or not the websites of the Norwegian textbooks are compensating for the insufficiencies of their respective books in the field of digital texts. In addition to this, there is an analysis of the complete digital platform NDLA, in order to include the publisher-based websites in perspective.

The article starts with a review of text cultural changes in society, with a special emphasis on the term *participant culture*. The points of analysis on text production, text reception and text reflection are given based on competence objectives from three main areas in the curriculum, and are also built on an argument which connects heavy digital participant cultural genres, such as blogs and wikis, to the subject of Norwegian. The conclusion is that the emphasis on the digital field varies somewhat from website to website, and that none of the websites have reached a level that provides the pupils with sufficient support in their work to meet the competency requirements of the Norwegian curriculum. Considering that this field was already lacking in the textbooks, this is a weak result, especially since more than four years have passed since the curriculum was introduced.

¹⁹² <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/02>

Conclusion

A modern subject of Norwegian is, in my opinion, a subject of Norwegian that attempts to be taught in accordance with the social and cultural development of text, and which thus forms a solid foundation for the pupils' ability to participate in the society's conflicts of meaning. The subject must provide the historical and the theoretical insight in the text culture necessary to make the pupils capable of reflecting with critical distance, but the subject must also allow the pupils to try out new text practices which are a part of changing this culture. A modern subject of Norwegian is thereby a dynamic subject, which is continuously discussing and developing its text view.

The objective of this thesis has been to examine how the subject of Norwegian has been able to adapt to central social and cultural changes in text. The analysis shows that the subject appears as quite dynamic on a curriculative level, and this is where the subject to the largest extent has been able to approach the social development of multimodal texts. However, there are still large grounds to cover when it comes to digital texts, especially regarding the aspect of text production.

When it comes to teacher education, the analysis shows that the distance increased between them and LK06 when the plan was introduced, but also that the introduction of the new primary teacher education and the revision of the year unit of the University of Oslo, to a large extent, closed that gap. If the other institution follows the recommendation from the National Council for Nordic Languages and

Summary

Literature, it could lead to a better match between teacher education and curriculum in the rest of the country too.

The teaching materials, however, proves a different situation. It is not satisfactory. My analysis shows that the textbooks do not provide enough support for the pupils to reach the goals of the curriculum in relation to the main field “Composite texts”. The quality of the textbooks varies, but there are substantial shortcomings in the field of digital texts. The websites connected to the study material do not sufficiently compensate for this. Here, too, the variation is significant, and could to some extent be explained by the choice of model, but the fact that NDLA was the best could also come from differences in the view of what is important in text-culture.

Altogether, the subject of Norwegian can be said to be in a dynamic interplay with the text-cultural development in society. But there are challenges here too, since there are variations between the different parts of the field when it comes to the decision of what texts to work with. The distance between the formulation and implementation is so great that it can affect the quality of the education. Something should hence be done to create a more uniform field.

It could seem advantageous to return to a pure language-literary subject of Norwegian. We would end up with a narrower but divided subject similar to the traditional high school/university subject. But such a subject would, in my view, be highly exposed to pressure when the amount of subjects in school becomes too many. The reason for this is

Summary

that the changes in text practice would eventually effect what texts have prestige in society in a way that would not be beneficial for traditional literature. It would also be insufficient when the pupils try to understand and master our text culture, since language and fiction literature are already strongly interconnected with other cultural expressions, including the many digital ones, in a way that could easily lead to the subject being viewed as incomplete.

On the other hand, a broad subject of Norwegian which includes the digital text culture will be able to bring about a totally different understanding and mastering of the text-culture as a whole, and the relevance of the subject could be more easily argued for in a social context. To bring about such a subject one should try to make some changes in relation to the current situation.

My findings suggest that there will firstly be advantages to developing a pervasive view on texts that runs through the entire subject of Norwegian, where the multimodal and digital texts have a natural place on both the formulation and implementation stage. Such a change would probably have the best effect if one incorporated a unified text theory with room for text- cultural changes, and for this the social semiotic multimodal theory seems particularly relevant. Also, it would make the pupils' work easier if a consistent Norwegian concept unit connected to the specific textual phenomenon was developed.

Secondly, it seems that clarification and strengthening of the competence regulation may be an appropriate means to ensure the

Summary

appointment of Norwegian teachers who not only have peripheral Norwegian academic subjects, but who have core academic Norwegian subjects as the foundation of their education.

Thirdly, the situation of learning materials could be changed by a shift to learning material producers who should prioritise the digital texts more highly than is the case today. In relation to this, it may be beneficial to open up to an approach to learning, for example situated, which is more in line with the opportunities that the participating culture of the internet has created. These types of measures should be followed up with research projects that may shed light on which teaching methods work best in relation to facing new text cultures.

In this way we can shape and re-legitimise a modern subject of Norwegian which defends its place as the largest school discipline, and provides a significant contribution to the overall aim of the school, where the requirements are that "The education and training must both provide accessibility to today's working life and society and skills to master the changing surroundings and an unknown future" and that one must extend the pupils' abilities to "[...] understanding and experience, to insight, development and participation".

Litteratur

- Andersen, S. og Hertzberg, F. (2005). Studie 9. Å ta en risk – ”Utfordrerne” blant eksamensskriverne. I Berge, K.L. mfl. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse II: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.
- Andresen, T. mfl. (1985). *Språkboka. Språkkunnskap for vidaregåande skole*. Det norske Samlaget.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997-99*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Baune, Ø. (1991). *Vitenskap og metode*. Oslo.
- Berg, T. og Guldal, R. (1989). *Kilder. Grunnbok i norsk språk og litteratur*. Aschehoug.
- Berge, A.L. mfl. (2002). *Impuls. Tekster og teori. Norsk for grunnkurs*. 2. utg. Cappelen.
- Berge, A.L. mfl. (2006). *Spenn. Norsk for studieforberedende utdanningsprogram. Vgl.* Cappelen.

- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn.* LNU/Cappelen.
- Berge, K.L. (1990). *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring.* Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. MINS 33. Stockholm.
- Berge, K.L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse.* Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K.L. (2005). Studie 6. Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I Berge, K.L. mfl. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse II: Norskeksamen som tekst.* Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Cappelen Akademisk.
- Berge, K.L. mfl. (red.) (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering.* Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. mfl. (red.) (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse II: Norskeksamen som tekst.* Universitetsforlaget.

- Berge, K.L. og Hertzberg, F. (2005). Ettetanker – og tanker om framtidens utfordringer. I Berge, K.L. mfl. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse II: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. og Skog, B. (1998). *Fellespråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 8: Sluttrapport – hovedresultater fra de samfunnsvitenskaplige og språkvitenskaplige studiene*. Senter for etterutdanning. Allforsk.
- Berkenkotter, C. og Huckin, T.N. (1997). Da klokka klang... Om å lære seg fagsjangerer i skole og på universitet. I Evensen, L.S. og Hoel, T.L. (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU Cappelen.
- Breivik, E. (2008). *Digitale praksiser i den videregående skolen*. Masteravhandling i lesevitenskap ved Universitet i Stavanger.
- Britton, J. mfl. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Macmillan Education.
- Cazden, C. mfl. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. I *Harvard Educational Review*. Spring 1996. Vol. 66. Iss.1.
(<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=3&did=9325645&SrchMode=3&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1278587835&clientId=75186&aid=1>).
- Christie, F. (1987). Genres as Choice. I Reid, I. (red.) *The Place of Genre in Learning. Current Debates*. Typereader Publications no. 1.

- Centre for Studies in Literary Education. Deakin University. Australia.
- Christoffersen, T. mfl. (1994). *Grunnlinjer. Norsk språk og litteratur. Grunnkurs*. Aschehoug.
- Cope, B. og Kalantzis, M. (red.) (2000/2003a) (reprinted). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Routledge. London og New York.
- Cope, B. og Kalantzis, M. (2003b). A Multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. I Cope, B. og Kalantzis, M. (red.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Routledge. London og New York.
- Dahl, B.H. mfl. (2006). *Grip teksten. Norsk VG1. Studieforberevende utdanningsprogram*. Aschehoug.
- Del og Bruk (2010). (<http://delogbruk.ning.com/group/norsk>). Lasta 28.9.2010.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education*. Collier-Macmillan. Kanada.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Tromsø. Rapport nr. 1 1993 i APPUs skriftserie.

- Engelsen, B.U. (1991). *Norskfaget i videregående skole: Litteraturredaktisk vektlegging. Rapport II. Plananalyser. Avsluttende drøftinger.* Rapport nr. 4/1991. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B.U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I Dale, E.L. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv.* Universitetsforlaget.
- Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar.* Rapport nr. 1 frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter. Innføring i litterær analyse.* Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Pax forlag. Oslo.
- Gee, J.P. (2000). The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. I Barton, D. mfl. (red.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* Routledge. London og New York.
- Grip teksten* (<http://www.lokus.no>). Aschehoug. Lasta 8.9.2009.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet.* Universitetsforlaget.

- Gundem, B.B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? I *Acta Didactica Norge* Vol. 2, nr. 1, art. 1. (<http://adno.no/index.php/adno/article/view/46/81>).
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (<http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:412695>).
- Habermas, J. (1974/1965). Erkjennelse og interesse. I Habermas, J. *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal.
- Habermas, J. (1974). *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold. London.
- Halliday, M.A.K. (1998a). Situasjonsteksten. I Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.) *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. LNU Cappelen.
- Halliday, M.A.K. (1998b). Registervariasjon. I Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.) *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. LNU Cappelen.

Halvorsen, E.B. mfl. (1991). *Tekst og tanke. Norsk for grunnkurset. Lære og litteraturbok*. Universitetsforlaget.

Hart, A. og Süss, D. (2002). *Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. Research report from the Euromedia Project. E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology, Zurich: <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:25953/eth-25953-01.pdf>

Hasan, R. (2001). Intervju utført av Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. I Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. *Samtaler om tekst, språk og kultur*. LNU Cappelen.

Haug, P. (2010). Det som skjer i klasseromma. I Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Abstrakt forlag.

Haug, P. (red.) (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Abstrakt forlag.

Haukeland, I.H. (2009). *Lærebokas usikre framtid. En studie av brytningen mellom lærebok og digitale læringsressurser i skolepolitikken, pedagogikken og forlagene*. Masteroppgave i medievitenskap. Universitetet i Oslo.¹⁹³

Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.

¹⁹³

<http://www.duo.uio.no/publ/mediakomm/2009/95954/Endeligxmasteroppgavexokt-09.pdf>

- Heian, B. og Pettersen, R.J. (2003). *Nettsteder som del av læreverk - unødvendig vedheng eller nyttig tillegg? Sluttrapport i prosjektet "Nettsider som integrert del av læreverk – unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?"*. Høgskolen i Vestfold – Rapport 7/2003. (http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-07/rapport7_2003.pdf).
- Helland, F. (2006). Litteraturens (manglende) plass i "Læreplan i norsk". I *Norsklæraren* 2/2006.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal.
- Herrlitz, W. og van de Ven, P-H. (2007). Comparative research on mother tongue education: IMEN's aims, points of departure, history and methodology. I Herrlitz, W., Ongstad, S. og van de Ven, P-H. (red.) *Research on mother tongue education in a comparative international perspective: theoretical and methodological issues*. Rodopi. Amsterdam og New York.
- Herrlitz, W., Ongstad, S. og van de Ven, P-H. (red.) (2007). *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Rodopi. Amsterdam og New York.
- Hertzberg, F. (1990). *"- og denne Videnskap har man kaldet Grammatiken". Tre studier i skolegrammatikkens historie*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.

- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Trondheim. ALS-skrift nr. 3 I & II 1995.
- Hoem, J. og Schwebs, T. (2008). Se, her er jeg! Selvframstilling på en læringsarena. I Østerud, S. og Skogseth, E.G. (red.) *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Cappelen Damm.
- Hølleland, H. (red.) (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Akademisk.
- Hågvar, Y.B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Fagbokforlaget. LNU.
- Igland, M-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug.
- Ingebretsen, I.H.W. (2010). *Nettbiten min*. Bloggposten: "Planlegging Vg1". (<http://www.nettbitenmin.blogspot.com/>). Lasta 28.9.2010.
- Jansson, B.K. mfl. (2006). *Tema. Vg1. Norsk språk og litteratur*. Samlaget.

- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. I Jewitt, C. (red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge. London og New York.
- Johnsen, E.B. (1996). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Johnsen, E.B. og Solheim, B.E. (1974). *Emne. Stoff. Stil. Studie- og oppgavebok i norsk*. Aschehoug.
- Karseth, B. og Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I Dale, E.L. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.) (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Universitetsforlaget
(http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf).
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabernes. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde Universitetsforlag. Danmark.
- Knudsen, S. og Aamotsbakken, B. (red.) (2008). *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders 'pedagogiske tekster'*. Novus.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge. London og New York.

Kress, G. (2009). What is mode? I Jewitt, C. (red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge. London og New York.

Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Doktorgradsavhandling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. -7. trinn*.¹⁹⁴

Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. -10. trinn*.¹⁹⁵

Kunnskapsdepartementet. (2011a). Gjennomgang av lærerutdanninger for 8.-13. trinn. (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/larerutdanningsreformen/gjennomgang-av-larerutdanninger-for-8-13.html?id=650412). Lasta 12.8.2011.

Kunnskapsdepartementet. (2011b). Felles mandat for rammeplanutvalgene.

¹⁹⁴

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaer_erutdanningen_1_7_trinn.pdf

¹⁹⁵

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaer_erutdanningen_5_10_trinn.pdf

- (http://www2.uit.no/ikbViewer/page/publikum/prosjekter/prosjektsu_b?p_document_id=239592&sub_id=241382). Lasta 12.8.2011.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1965). *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen*. Grøndahl & Søns Forlag. Oslo.
- Larsen, L.J. (1998). Om didaktikk som plage og nødvendighet. I *Norsklæraren* 1/1998.
- Lindensjö, B. og Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag. Stockholm.
- Lorentzen, S. mfl. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Agder.
- Maagerø, E. (2002). Utvikling av sjangerkompetanse. I Bjorvand, A-M. og Tønnessen, E.S. (red.) *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (2010). Sosialsemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system. I Knudsen, S.V. og Aamotsbakken, B. (red.) *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Høyskoleforlaget.

- Madssen, K-A. (1981). Fagdidaktikk: hva og hvorfor? I Madssen, K-A. (red.) *Norsk-didaktikk. Nokre aktuelle problemstillinger i morsmålsundervisninga*. LNU Cappelen.
- Madssen, K-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Doktorgradsavhandling. NTNU.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Agder.
- Moslet, I. (2001). Norsk lærer. I Moslet, I. (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur. (2010). Referat frå årsmøtet. (http://www.uhr.no/documents/fagr_d_nordisk_referat2010_2.pdf).
- National Curriculum. (2010). (<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-4/ict/index/index.aspx?tab=3>). Lasta 23.9.2010.
- NDLA. (2009). (<http://ndla.no/nn/fag/27>). Lasta 19.10.09.
- New London Group. (2003). A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. I Cope, B. og Kalantzis, M. (red.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, s. 9-37. Routledge. London og New York.

- Nicolaysen, B.K. (1990). Hermeneutikk og teksttolking. I Haugen, O.E. og Thomassen, E. (red.) *Den Filologiske vitenskap*. Solum.
- Nicolaysen, B.K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I Nicolaysen, B.K. og Aase, L. (red.) *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Samlaget.
- Nielsen, M-B.O. mfl. (red.) (2003). *Fagdidaktikk på offensiven*. Forskningsserien nr. 37. Høgskolen i Agder. Kristiansand.
- Nilsen, H. (1999). *På leiting etter tekstens implisitte leser. Leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolens 7.-9. klasse*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt.
- Normalplan for landsfolkeskolen*. (1939). Aschehoug & Co. Oslo.
- Nygaard, A.O. (2010). Design i digitale medium. I Engebretsen, M. (red.) *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster*. Høyskoleforlaget.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (<http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:122409>).
- Panorama*. (2009). (<http://www.gyldendal.no/panorama>). Gyldendal. Lasta 24.9.09.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Ridderstrøm, H. (2003). *På vei til multimediale skrivepraksiser. Ungdommers tekster på Verdensveven i didaktisk perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Rogne, M. (2008a). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. I *Acta Didactica* 1/2008.¹⁹⁶
- Rogne, M. (2008b). Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapleg tilnærming. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/2008.

¹⁹⁶ <http://adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>

Rogne, M. (2008c). Lærarutdanninga – ei bremsa for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget. I Jónsdóttir, K. og Jóhannsdóttir, Þ. (red.) *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: Relationen mellem læreruddannelsen og skoleudviklingen*. University of Iceland - School of Education.¹⁹⁷

Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde. I *Acta Didactica* 1/2009.¹⁹⁸

Rogne, M. (2010). Digital deltakarkultur i norskfaget? Analysar av fem norskfaglege nettstader. I *Nordic Journal of Digital Literacy* 2/2010 (<http://www.idunn.no/ts/dk/2010/02>).

Røskeland, M. mfl. (2006). *Panorama. Norsk Vg1. Studieførebuande*. Gyldendal.

Røsstad, R. og Thorvaldsen, B. Ø. (2011). *Kompetansekrav til norsklærarar – ein tilrådd standard for '60-gruppa'*. Kristiansand og Volda, datert 1.4.2011.

Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiska texter. I Knudsen, S.V. og Aamotsbakken, B. (red.) *Teoretiske tilnærmingar til pedagogiske tekster*. Høyskoleforlaget.

Selander, S. og Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.

¹⁹⁷ http://www.yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/E9_Rogne.pdf

¹⁹⁸ <http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126>

- Selander, S. og Ödman, P-J. (red.) (2004). *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Daidalos. Göteborg.
- Sjøberg, S. (2001). ”Natur og miljøfag”. I Sjøberg, S. (red.) *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Akademisk.
- Sjøhelle, D.K. (2010). Å vurdere sammensatte elevtekster. I Smidt, J. (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. mfl. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport. Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) (2008). *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie I*. Novus.
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) (2009). *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie II*. Novus.
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) (2011). *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie III*. Novus.

- Skolverket. (2010). Bilaga 6. Förslag till kursplaner för grundskolan inklusive kunskapskrav.¹⁹⁹
- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge. En oversikt.* Norges forskningsråd. Småskrifter 1993:3.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet.* Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I Nicolaysen, B.K. og Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv.* Samlaget.
- Smidt, J. (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill.* Tapir.
- Spenn* (<http://spenn1.cappelendamm.no>). Cappelen. Lasta 29.9.09.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmåsfagets historie.* LNU/Cappelen.
- Steinfeld, T. (1992). *To studier i morsmåsfagets historie.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.

¹⁹⁹

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Bilaga_6_Alla_grundskolans_kursplaneforslag.pdf. Lasta 23.9.2010

Steinfeld, T. (2010). Om kompetansekrav til norsklærere i skolen. Upublisert notat.

Sørensen, B.H. mfl. (2010). *Skole 2.0*. Forlaget Klim. Århus.

Tema. (2009). (<http://tema.samlaget.no>). Samlaget. Lasta 12.10.09.

Torvatn, A.C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim. Her frå Rapport nr. 13 ved Høgskolen i Hedmark, ISBN: 82-7671-402-1. Elektronisk utgåve: (http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport//2004/13/rapp13_2004.pdf).

Tønnessen, E.S. (1999). *Sesam til fjernsynsteksten. Norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.

Tønnessen, E.S. (red.) (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Universitetsforlaget.

Tønnesson, J.L. (2008). *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget.

Undervisningsplaner for middelskolen og gymnasiet samt reglement for aarsprøver, middelskoleeksamen og artium. (1911). A.W. Brøgers boktrykkeri. Kristiania.

Universitetet i Agder. (2011). Lasta 30.6.2011: (<http://multikul.prosjekt.uia.no/?q=nb/node/8>).

Litteratur

- Universitetet i Oslo. (2011a). Nordisk årshet. Oppbygging.
(<http://www.uio.no/studier/program/nordisk-aarsenhet/oppbygging/>)
Lasta 11.8.2011.
- Universitetet i Oslo. (2011b). NOR1100 Norsk grammatikk.
(<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOR1100/>). Lasta 11.8.
2011.
- Universitetet i Oslo. (2011c). NOR1300 - Nordisk, særlig norsk,
litteratur 1800 – 2000. Lasta 11. 8. 2011.
(<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOR1300/>).
- Universitetet i Oslo. (2011d). Pensum/læringskrav NOR1300 -
Høst 2011)
(<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/NOR1300/h11/pensumliste.xml>). Lasta 11.8.2011.
- Universitetet i Oslo. (2011e). RETKOM1102 - Tekst og
kommunikasjon.
(<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/RETKOM1102/>). Lasta
11.8.2011.
- Universitetet i Oslo. (2011f). Pensum/læringskrav (RETKOM1102 -
Høst 2011)
(<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/RETKOM1102/h11/pensumliste.xml>) Lasta 11.8.2011.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.*
Midlertidig utgave.

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport frå ei gruppe nedsett av Utdannings- og forskingsdepartementet.²⁰⁰

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i norsk*.²⁰¹

Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Læreplan i norsk*.²⁰²

Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Den generelle delen av læreplanen*. (http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_Lareplan_nynorsk.pdf), lasta 4.10.2010.

Utdanningsdirektoratet (2011). <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-norskfaget/>, lasta 9.9.2011.

Vagle, W. (2005). Studie 1. Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I Berge, K.L. mfl. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Universitetsforlaget.

van Daal, V. mfl. (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. (<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2006s.pdf>).

²⁰⁰ http://www.udir.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf

²⁰¹ (<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>), lasta 12.11.09

²⁰² (<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204>), lasta 16.9.2010

- van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. Great Britain. Routledge.
- Ödman, P.-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. I Selander, S. og Ödman, P.J. (red.) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Daidalos. Göteborg.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. LNU/Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, K. mfl. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K. mfl. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Aasen, A.J. (2010). Multimodal skrivekompetanse. I Smidt, J. (red.) *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill*. Tapir.